



Campus Universitário de Almada Instituto Superior de  
Estudos Interculturais e Transdisciplinares

Bruno Miguel Nobre Sintra da Silva

**Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada**

As Expetativas dos alunos no ensino da  
guitarra clássica em regime de ensino articulado

**Mestrado em Ensino da Música**

Orientadora: Professora Doutora Helena Vasques de Carvalho

Almada, 2018

## **Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada**

As Expetativas dos alunos no ensino da guitarra clássica em regime de  
ensino articulado

Relatório Final de Prática de Ensino  
Supervisionada apresentado com vista à  
obtenção do 2o ciclo de estudos conducente  
ao grau de Mestre em Ensino de Música, ao  
abrigo do Despacho no 15045/2011, de 7 de  
novembro.

**Mestrado em Ensino de Música**

Orientadora: Professora Doutora Helena Vasques de Carvalho

Almada, 2018

## DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

A presente dissertação foi realizada por Bruno Miguel Nobre Sintra da Silva, do Ciclo de Estudos de Mestrado em Ensino de Música, no ano letivo de 2017/2018.

O seu autor declara que:

- (i) Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho do seu autor.
- (ii) Este trabalho, as partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em outra instituição de ensino/formação.
- (iii) Foi tomado conhecimento das definições relativas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado, pelo que se atesta que o mesmo cumpre as orientações que lhe foram impostas.
- (iv) Foi tomado conhecimento de que a versão digital deste trabalho poderá ser utilizada em atividades de deteção eletrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.
- (v) Foi tomado conhecimento que este trabalho poderá ficar disponível para consulta no Instituto Piaget e que os seus exemplares serão enviados para as entidades competentes e prevista na legislação.

06 de Abril de 2018

Assinatura

---

(Bruno Miguel Nobre Sintra da Silva)

## **Agradecimentos**

Quero agradecer a todos os meus professores que me forneceram as ferramentas necessárias para que eu pudesse desenvolver-me enquanto músico, como professor e como pessoa ao longo do meu percurso académico;

A todos os meus alunos que permitiram testar e aperfeiçoar o meu método de ensino ao longo dos últimos anos, permitindo-me evoluir como professor;

À direção Academia de Amadores de Música, a todos os colegas, alunos e funcionários pela forma calorosa como me receberam nas suas instalações, permitindo realizar o meu estágio da melhor forma possível;

Ao professor Ricardo Torres pelo apoio, disponibilidade e pelo profissionalismo como orientador institucional do ISEIT;

Ao professor Fernando Guiomar que me permitiu realizar e enriquecer o meu estágio através dos conhecimentos que me transmitiu enquanto observava as suas aulas;

À minha Professora Orientadora, Professora Doutora Helena Vasques de Carvalho, pela disponibilidade, apoio e esclarecimento de dúvidas ao longo da realização deste trabalho;

A todos os meus amigos que me apoiaram e incentivaram a concluir esta fase da minha formação. À minha família por toda a compreensão, apoio e paciência.

## Resumo

De forma a reforçar as competências científicas e pedagógicas necessárias para a obtenção da habilitação profissional para a docência, conferidas pelo ciclo de estudos do Mestrado em Ensino da Música do ISEIT – Almada, é proposto e estabelecido o objetivo de realizar este projeto de investigação.

Inserido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), este trabalho organiza-se em duas partes. A primeira compreende o relatório de estágio realizado na Academia de Amadores de Música (doravante, AAM), onde é feita a caracterização da escola, assim como a descrição das atividades desenvolvidas, tendo em conta as dimensões da ação docente (CCAP, 2010). A segunda parte é integralmente dedicada ao projeto de investigação desenvolvido.

O projeto de investigação terá como escopo essencial o desenvolvimento de uma pesquisa que procure identificar a relação entre aquilo que são as expetativas dos alunos de guitarra clássica (portanto, o maior ou menor grau de verificação e efetivação das mesmas) e o consequente nível de motivação e de resultados escolares demonstrados, pelos mesmos, ao longo da sua formação musical. Ou seja, pretende-se saber se há – e em que medida – uma correspondência e direta entre aquilo que são as expetativas dos alunos no momento em que ingressam no conservatório e a realidade que vêm, posteriormente, a encontrar.

Caso se identifique uma desconformidade entre estes dois distintos planos (expetativas vs. realidade), procurar-se-á perceber se esta é uma causa real e relevante de desmotivação nos alunos, eventualmente capaz de provocar, em último caso, a sua desistência e abandono do curso.

Com base no resultados obtidos e se tal tendência efetivamente se comprovar, procurar-se-á no final formular uma proposta de solução - caso se demonstre necessária - que procure indicar um caminho para a revisão e reformulação do atual modelo de ensino do articulado, nos aspetos que possam específica e diretamente influir nessa situação.

**Palavras-chave:** expetativas, motivação, guitarra, alunos, repertório, modelo de ensino.

## **Abstract**

This research project is being carried out in order to reinforce the scientific and pedagogical skills necessary to obtain the professional qualification for teaching, conferred by the cycle of studies of the Masters in Music Teaching of ISEIT – Almada.

Inserted in the scope of the Curricular Unit (UC) of Supervised Teaching Practice (PES), this work is organized in two parts. The first one comprises the internship report held at Academia de Amadores de Música, where the characterization of the school is described as well as the description of the activities developed according to the dimensions of the teaching activity (CCAP, 2010). The second part is in full dedicated to the research project developed.

The aim of this research project is the development of an investigation that tries to identify an eventual relation between the guitar student's expectations and the motivation level and results obtained, during their musical formation.

If any divergence is effectively found between this two distinct levels (expectations *vs.* reality), it will be necessary to identify if there is a relevant reason that explains a hypothetical and generalized demotivation in guitar students.

According to the results obtained, a solution will be proposed in order to appeal for a reformulation of the actual education method.

**Keywords:** motivation, expectations, guitar, students, repertoire, education model.

## Índice

### Parte I – Relatório de estágio

|       |                                                                                        |    |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1     | Estrutura e Objetivos da Prática de Ensino Supervisionada .....                        | 2  |
| 2     | Enquadramento da prática profissional .....                                            | 3  |
| 3     | A Instituição de Acolhimento .....                                                     | 3  |
| 3.1   | História e Contextualização .....                                                      | 3  |
| 3.2   | Caraterização da Instituição de Acolhimento .....                                      | 5  |
| 3.2.1 | Objetivos.....                                                                         | 5  |
| 3.2.2 | Oferência Educativa .....                                                              | 6  |
| 3.2.3 | Órgãos de Gestão.....                                                                  | 8  |
| 3.2.4 | Projeto Educativo .....                                                                | 8  |
| 3.2.5 | Corpo Docente .....                                                                    | 10 |
| 3.2.6 | Corpo Discente .....                                                                   | 11 |
| 3.2.7 | Recursos.....                                                                          | 12 |
| 3.2.8 | Análise SWOT da Instituição .....                                                      | 13 |
| 4     | Prática Pedagógica Supervisionada.....                                                 | 14 |
| 4.1   | Planificação de aulas – Aulas a assistir e a lecionar .....                            | 14 |
| 4.2   | Implementação da prática letiva .....                                                  | 15 |
| 4.3   | Instrumentos de avaliação.....                                                         | 15 |
| 4.4   | Instrumentos de autoavaliação .....                                                    | 16 |
| 4.5   | Instrumentos de remediação da aprendizagem do aluno .....                              | 16 |
| 4.6   | Fundamentação teórica para os métodos a utilizar .....                                 | 17 |
| 4.7   | Reuniões com os orientadores .....                                                     | 18 |
| 5     | Participação na escola e relações com a comunidade .....                               | 19 |
| 6     | Desenvolvimento pessoal e profissional .....                                           | 20 |
| 6.1   | Vertente Profissional e Ética.....                                                     | 23 |
| 7     | Reflexão global sobre contributos do estágio para o desenvolvimento profissional ..... | 24 |
| 8     | Conclusão .....                                                                        | 26 |

### Parte II - Projeto de Investigação

|                                                    |    |
|----------------------------------------------------|----|
| Introdução.....                                    | 28 |
| 9    Enquadramento Teórico e Contextualização..... | 29 |

|       |                                                                       |    |
|-------|-----------------------------------------------------------------------|----|
| 9.1   | A aprendizagem .....                                                  | 29 |
| 9.1.1 | Definição, caracterização e natureza da aprendizagem.....             | 29 |
| 9.2   | A motivação .....                                                     | 30 |
| 9.2.1 | A motivação enquanto conceito chave no processo de aprendizagem ..... | 30 |
| 9.3   | Os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.....             | 33 |
| 9.3.1 | O aluno .....                                                         | 33 |
| 9.3.2 | A família .....                                                       | 34 |
| 9.3.3 | O professor .....                                                     | 35 |
| 9.3.4 | A Escola.....                                                         | 38 |
| 9.3.5 | Pares.....                                                            | 42 |
| 9.3.6 | O meio envolvente.....                                                | 42 |
| 9.4   | Motivação na aprendizagem de um instrumento musical .....             | 43 |
| 9.5   | Fatores de abandono no ensino vocacional da música.....               | 46 |
| 9.5.1 | Causas endógenas e exógenas de abandono do ensino da música .....     | 48 |
| 10    | Metodologia de investigação .....                                     | 49 |
| 10.1  | Amostra.....                                                          | 50 |
| 10.2  | Instrumentos.....                                                     | 51 |
| 10.3  | Recolha de dados .....                                                | 51 |
| 11    | Apresentação e análise de dados .....                                 | 52 |
| 11.1  | Dados recolhidos relativamente à Escola .....                         | 52 |
| 11.2  | Questionário realizado aos professores.....                           | 54 |
| 11.3  | Questionário realizado aos alunos .....                               | 60 |
| 12    | Discussão dos resultados .....                                        | 66 |
| 13    | Conclusão do projeto de investigação .....                            | 69 |
| 14    | Considerações finais .....                                            | 71 |
|       | Bibliografia.....                                                     | 73 |
|       | ANEXOS .....                                                          | 77 |

## Índice de figuras

|                                                                              |   |
|------------------------------------------------------------------------------|---|
| Tabela 1 – Cursos lecionados na AAM que ilustram a sua oferta formativa..... | 6 |
| Figura 1 - Organograma da Academia de Amadores de Música.....                | 8 |



|                                                                                              |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 2 - Número de professores da Aam quanto ao tipo de contratação e anos de serviço..... | 10 |
| Tabela 3 - Número de professores da AAM quanto à profissionalização.....                     | 10 |
| Tabela 4 - Número de professores da AAM quanto à profissionalização e tipo de contrato.....  | 11 |
| Tabela 6 - Distribuição de alunos da AAM pelos diversos regimes de frequência.....           | 11 |
| Tabela 5 - Distribuição de alunos da AAM quanto ao curso, regime e escola.....               | 11 |
| Tabela 7 – Análise SWOT da Instituição.....                                                  | 13 |
| Tabela 8 – Ficha matriz para elaboração do plano de aula.....                                | 14 |
| Tabela 9 – Grelha matriz de observação de aulas.....                                         | 16 |
| Quadro 1 - índice de atividades desenvolvidas no âmbito do estágio.....                      | 20 |
| Tabela 12 – n.º de alunos inscritos no ano letivo 2017/2018.....                             | 53 |
| Tabela 11 – n.º de alunos inscritos no ano letivo 2010/2011.....                             | 53 |

### **Índice de gráficos**

|                                                                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1 – “O modelo atual de ensino articulado faovrece o sucesso escolar dos alunos?”.....                             | 55 |
| Gráfico 2 – “Em que regime identifica melhores resultados nos alunos?”.....                                               | 55 |
| Gráfico 3 – “Concorda com a gratuidade do ensino articulado?”.....                                                        | 56 |
| Gráfico 4 – “Considera a taxa de desistências em guitarra semelhante aos dos restantes instrumentos?”.....                | 57 |
| Gráfico 5 – “Considera existir uma correspondência tendencial entre as expetativas dos alunos e a oferta formativa?”..... | 57 |
| Gráfico 6 – “Causa da não verificação de expetativas?”.....                                                               | 59 |
| Gráfico 7 – “De quem foi a decisão de começar a estudar guitarra?”.....                                                   | 61 |
| Gráfico 8 – “Estilo musical que gostasse de tocar para além de guitarra?”.....                                            | 62 |
| Gráfico 9 – “Estilo musical que gostasse de tocar mais do que guitarra?”.....                                             | 62 |
| Gráfico 10 – “Quais os estilos musicais que gostavas mais de tocar do que guitarra?”.....                                 | 63 |
| Gráfico 11 – “Gosta das peças que está a tocar este período?”.....                                                        | 64 |
| Gráfico 12 – “As aulas estão a corresponder às expetativas?”.....                                                         | 64 |
| Gráfico 13 – “Motivação para estudar guitarra?”.....                                                                      | 65 |
| Gráfico 14 – “Mais motivado hoje no início?”.....                                                                         | 66 |

## **Lista de abreviaturas**

AAM – Academia de Amadores de Música

ABRSM – Associated Board of The Royal Schools of Music

ISEIT – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PIF – Plano Individual de Formação

SWOT – Strenghts, Weaknesses, Opportunities and Threats (Tradução: Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças)

## **Introdução**

O presente Relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), parte integrante do plano de estudos do Mestrado em Ensino da Música do ISEIT – Almada.

Neste documento objetiva-se a descrição do trabalho desenvolvido ao longo do período de estágio, que teve como pilar orientador o Plano Individual de Formação (PIF).

Contempla assim este relatório a descrição da instituição de acolhimento e a descrição das atividades pedagógicas realizadas no âmbito do período de estágio.

Integra ainda este documento o Projeto de Investigação, que tem como objeto de estudo procurar identificar a relação que existe entre a efetivação (ou não) das expectativas iniciais dos alunos de guitarra e o maior ou menor grau de motivação, por estes demonstrado, ao longo da sua formação, em tocar e aprender o instrumento.

## **Parte I – Relatório de estágio**

## **1 Estrutura e Objetivos da Prática de Ensino Supervisionada**

Segundo o regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do ISEIT – Almada, a PES representa o período final do percurso dos estudantes para a obtenção do estatuto que lhes conferirá a habilitação profissional necessária ao exercício da profissão docente, independentemente da área específica em que esta venha a ser desenvolvida. Pela sua componente essencialmente prática é expectável que neste período se concretize uma transição da realidade académica para uma realidade profissional, que pelo exercício das funções docentes irá permitir o experienciar de diversas situações num contexto real de ensino.

Desta forma é possibilitada uma atitude crítica e reflexiva relativa aos desafios, processos e desempenhos usuais do desempenho da profissão docente. Segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, a PES corresponde ao estágio de natureza profissional objeto de relatório final a que se refere a alínea b) do n.º 1 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março.

A ação da PES ocorre em estabelecimentos de ensino, designados por escolas cooperantes, que instituíram protocolos de cooperação com o ISEIT – Almada.

Na sua organização a PES divide-se em sessões letivas supervisionadas, ministradas pelo estagiário e onde o orientador cooperante presencia a ação das mesmas; em observações letivas às aulas ou atividades do orientador cooperante ou de colegas estagiários e em outras colaborações na docência que decorram na instituição de acolhimento ou em prol da mesma noutra localização, tais como reuniões ou audições.

Os objetivos da PES, orientados pelo artigo 4.º do seu regulamento, são claramente a preparação dos futuros docentes para o desempenho das suas funções, permitindo-lhes um domínio de competências que lhes permitam gerir questões complexas, desenvolver soluções e emitir juízos, possuir conhecimentos de métodos, técnicas e saberes relacionados com o processo ensino/aprendizagem, trabalhar em equipa, aquisição e desenvolvimento de competências básicas em relação à aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos relativos às diferentes componentes de formação. Objetiva-se ainda a habilitação para o exercício da atividade profissional do professor, contribuindo assim para uma favorável inserção na vida ativa.

## **2 Enquadramento da prática profissional**

O Ensino Artístico Especializado da Música é constituído pelos cursos do ensino básico e secundário. Estes cursos poderão ser ministrados em escolas públicas e em escolas do ensino particular e cooperativo, podendo estas igualmente garantir uma oferta de ensino ao nível das iniciações musicais. Nestes cursos os alunos têm a possibilidade de os frequentar nas modalidades de regime integrado, articulado ou supletivo.

No regime integrado (RI) - os alunos frequentam todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino.

Regime articulado (RA) - a lecionação das disciplinas da componente de ensino artístico especializado é assegurada por uma escola do ensino artístico especializado e as restantes componentes são lecionadas por uma escola do ensino geral.

Regime supletivo (RS) - os alunos frequentam as disciplinas do ensino artístico especializado da música numa escola de ensino artístico especializado da música, independentemente das habilitações que possuem.

As portarias sob a qual se regem os regimes acima descritos são as portarias n.º 225/2012, de 30 de julho, e a n.º 243-B/2012 de 13 de agosto.

## **3 A Instituição de Acolhimento**

### **3.1 História e Contextualização**

Fundada em 1884, a Academia de Amadores de Música é uma associação cultural sem fins lucrativos de Utilidade Pública. Em 1984 foi galardoada pelo governo português com a Ordem da Instrução Pública e com a Medalha de Mérito Cultural.

Em 1884, um grupo de sócios, fundadores da orquestra do Clube Guilherme Cossoul, formada no ano anterior, resolveram criar uma academia com o propósito de «difundir o gosto pela boa música, por meio de cursos regulares, concertos sinfónicos, palestras». O grupo de músicos amadores foi liderado pelo Dr. João de Korth e integrava nomes como o Dr. Esteves Lisboa, o Duque de Loulé, o Marquês de Borba, o Visconde de Mossâmedes, Augusto Gerschey, Henrique Sauvinet e o Visconde de Atouguia. Em agosto do mesmo ano, o rei D. Luís I, que aceitou ser Presidente Honorário, concede à Academia de Amadores de Música o título de Real.

O primeiro grande concerto da orquestra e do coro da Real Academia de Amadores de Música, dirigido pelo maestro fundador Filipe Duarte, foi a 6 de junho de 1884, no Coliseu dos Recreios com a 1ª audição da Pátria de Alfredo Keil. Grandes solistas como Guilhermina Suggia, Viana da Mota, Maria Helena Sá e Costa fizeram jus à fama alcançada pela orquestra dirigida sucessivamente por Victor Hussula, Goñi e por último, por Pedro Blanch.

Na década de 20 a Academia de Amadores de Música (AAM) presta relevantes serviços à música graças à ação do pedagogo Padre Tomás Borba, que introduz no ensino musical novos métodos e a formação geral dos alunos, contando para tal com a cooperação de professores de grande notoriedade. É também da sua responsabilidade a vinda para a Academia de Fernando Lopes-Graça em 1941 que, até ao seu falecimento em 1994, será a figura tutelar da Academia onde desenvolveu projetos que marcaram indelevelmente a História da Música em Portugal: *Gazeta Musical* (e de todas as Artes); *Concertos «Sonata»*; *Dicionário de Música* (ilustrado) e o Coro da Academia de Amadores de Música (hoje Coro Lopes-Graça da AAM).

Em 1980, as novas condições sociais e políticas permitiram que a Direção e o Diretor Artístico Fernando Lopes-Graça consolidassem o prestígio da AAM, do ponto de vista cultural e pedagógico. Em 1984 a Escola da AAM obtém o Paralelismo Pedagógico que lhe permite ministrar cursos a nível oficial e em 1996 ser a 1ª escola de Música do Ensino Particular e Cooperativo a obter Autonomia Pedagógica.

Em 1993 uma nova geração de dirigentes, relança alguns dos projetos estruturantes da AAM como a *Gazeta Musical*, a Orquestra de Amadores de Música, *Concertos da AAM à 4ª feira*. Cria a Festa Anual e o Coro dos Pequenos Cantores que grava o CD *Loik*, com música de compositores portugueses para vozes brancas e dedicado ao povo de Timor (1996). Esta dinâmica permitiu a realização de projetos de maior monta como por exemplo as óperas de compositores que vão de “*Dido e Eneias*” de Purcel, a “*A Arca de Noé*” de Britten, passando pela “*Eloise*” de Karl Jenkins.

No século XXI nomes relevantes do panorama musical em Portugal prestigiam a AAM, a par de nomes há muito ligados à Academia como o musicólogo Mário Vieira

de Carvalho e o Arq. Romeu Pinto da Silva, os compositores Maria de Lurdes Martins, Carlos Marecos, Sérgio Azevedo, Eurico Carrapatoso, os musicólogos, Rui Nery, Vanda de Sá, Teresa Cascudo e Maria José Artiaga, ou ainda, entre muitos outros, os nomes da música popular e do Jazz como Pedro Aires de Magalhães, Teresa Salgueiro e Carlos Bica.

## **3.2 Caraterização da Instituição de Acolhimento**

### **3.2.1 Objetivos**

Os objetivos gerais que a AAM se propõe desenvolver e atingir podem desde logo ser encontrados nos seus Estatutos, estando consagrados logo no art. 1º do Capítulo I (Da Instituição e Seus Fins).

Para além dos objetivos indicados, que figuram nos Estatutos da Instituição, pode-se ainda afirmar que, de uma forma geral, constituem fins da AAM aqueles que resultam do próprio estudo da música, nomeadamente a aquisição e desenvolvimento de competências ao nível intelectual, sensório-motor, emocional e social dos seus alunos.

Mais restritamente, enquanto objetivos específicos, a AAM traça vários vetores que orientam a sua atuação enquanto Entidade de Interesse Público e Cultural, podendo-se indicar sumariamente, a título de exemplo, os objetivos de:

- i) desenvolver e estimular as faculdades criadoras;
- ii) a aquisição de competências técnicas instrumentais e teóricas (seja requerendo elevados padrões de exigência nas competências técnico-musicais, seja estimulando a participação em concursos, *masterclasses* e audições, quer sejam estes eventos organizados ou não pela própria AAM);
- iii) não só garantir a manutenção do nível de qualidade de ensino que presta, como ainda potenciá-lo ainda mais, por diversas vias (v.g., incentivando a formação técnica e pedagógica constante dos professores; e atualizando periodicamente os programas curriculares e os critérios de avaliação, de forma reflexiva, procurando adequar e enquadrar as práticas pedagógicas de acordo com os modelos de ensino mais modernos, que hodiernamente vão sendo reconhecidos como mais os eficientes).

A AAM pretende, sobretudo, fornecer um serviço de ensino multifacetado, abrangente e inclusivo, direcionado tanto para a formação de músicos que pretendam



seguir uma carreira profissional na música, como para alunos que pretendam ingressar no mundo da música de forma amadora.

De resto, a Instituição tem dado, desde sempre, uma importância acrescida à vertente da inserção da escola de música na sociedade, nomeadamente através do desenvolvimento de atividades e campanhas com visibilidade externa e estabelecendo protocolos de colaboração e programas de intercâmbios com as mais diversas entidades e parceiros, contribuindo para o enriquecimento cultural da sociedade na capital portuguesa e, em geral, no País.

### 3.2.2 Oferta Educativa

A AAM apresenta a seguinte oferta educativa, descrita na tabela que se segue:

|                                                  |                                                                     |
|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Cursos não-oficiais                              | Sessões para bebés (0 a 36 meses)                                   |
|                                                  | Iniciação musical (3 a 5 anos)                                      |
|                                                  | Iniciação musical (6 a 9 anos)                                      |
|                                                  | Curso livre                                                         |
| Cursos oficiais (Regimes Articulado e Supletivo) | Curso oficial básico (a partir dos 9 anos)                          |
|                                                  | Curso oficial complementar                                          |
| Cursos com Planos Próprios                       | Introdução à técnica vocal                                          |
|                                                  | Iniciação à guitarra eléctrica                                      |
| Cursos Modulares                                 | Introdução à improvisação – Jazz e outras linguagens contemporâneas |
| Coro Lopes Graça                                 |                                                                     |

*Tabela 1 – Cursos lecionados na AAM que ilustram a sua oferta formativa.*

De acordo com a premissa - que, de resto, é seu traço identitário, distinguindo-a de outras instituições de ensino lisboetas - de fornecer um serviço de ensino abrangente, ao alcance de toda a Comunidade, a AAM procura estabelecer uma oferta formativa

flexível e dinâmica, capaz de se ajustar aos interesses pessoais de cada potencial aluno que procura desenvolver os seus conhecimentos musicais, seja numa vertente amadora ou de especialização, e independentemente de outros factores que não se pretendem exclusivos (nomeadamente a idade, visto que, numa análise geral, verifica-se que nos últimos anos a azimute do ensino artístico da música em Portugal se tem vindo a enquadrar de acordo com as coordenadas do ensino em regime de articulado).

nesse sentido, os cursos ministrados na AAM subdividem-se em duas categorias essenciais: os cursos oficiais e os cursos de planos próprios.

Na primeira categoria, são ministrados o Curso de Ensino Básico e Complementar, tanto em Regime de Ensino Articulado como em Regime de Ensino Supletivo. A Escola tem um corpo docente com as habilitações exigidas pelo Ministério da Educação, corpo docente cuja dedicação e empenho têm sido fundamentais à realização do projeto educativo.

Nos cursos de planos próprios, mais ligados à formação do denominado músico amador, procura-se corresponder às particularidades do público a que se destinam, numa integração responsável entre formação de qualidade e liberdade de abordagem e repertório. São exemplos destes cursos as sessões musicais para bebés (crianças dos 0 aos 36 meses), a Pré-Iniciação Musical (crianças dos 3 aos 6 anos), as Classes de Iniciação (1º ciclo do ensino básico), introdução à técnica vocal e iniciação à guitarra elétrica.

Em parceria com o Centro de Formação António Sérgio, a AAM propõe-se ainda ministrar dois cursos de formação para professores de Educação Musical, Música e Educação Moral e Religiosa, que são os cursos de (i) Guitarra no contexto escolar e (ii) História da música.

De referir ainda, relativamente à dimensão de projeção da Escola no exterior do espaço físico onde está sediada, os protocolos estabelecidos com escolas do ensino regular entre as quais os Agrupamentos de Escolas Fernando Pessoa, Pedro Santarém e Eugénio dos Santos. Para poder dar continuidade em regime articulado a alunos que pretendem prosseguir estudos musicais no ensino secundário, foram ainda alargados os protocolos à Escola Secundária José Gomes Ferreira (Agrupamento de Escolas de Benfica), ao Agrupamento de Escolas de D. Filipa de Lencastre, ao Agrupamento de Escolas Baixa-Chiado e à Escola Secundária de Camões. Estabeleceu-se ainda protocolo com a Escola Básica Luís de Camões, neste caso porque considerou-se que a

sua localização geográfica e interesse pedagógico poderiam proporcionar colaborações enriquecedoras para os alunos da AAM.

Por fim, cabe fazer uma referência em especial às classes de conjunto, cuja dinamização é um verdadeiro objetivo para a Instituição. Cumpre destacar principalmente o Coro Lopes-Graça, fundado pelo próprio em 1946, mantendo-se até aos dias de hoje.

### 3.2.3 Órgãos de Gestão



*Figura 1 - Organograma da Academia de Amadores de Música*

\* Departamentos curriculares: Classes de conjunto e Canto; Formação Geral; Iniciação Musical; Instrumentos Harmónicos; Instrumentos e Percussão; Alunos na AAM; Escolas de Protocolo.

### 3.2.4 Projeto Educativo

Um Projeto Educativo é um documento que em termos legais consagra a orientação educativa de uma escola por um período de três anos, reconhecendo a esta o

poder de tomar decisões no domínio estratégico, pedagógico e administrativo, no respetivo enquadramento legal.

Neste documento explicitam-se os princípios pelos quais a Escola de Música da Academia de Amadores de Música (AAM) se rege e as metas que se propõe cumprir, pretendendo estar adequada às suas características e recursos, bem como às necessidades da comunidade em que se insere e à qual está ligada.

Todas as disposições presentes no Projeto Educativo são, na sua globalidade, orientadas por um princípio geral essencial: uma formação musical de qualidade aberta a todos os que queiram crescer pela Música.

Desde logo, é um objetivo da Direção Pedagógica (DP) dar continuidade aos protocolos estabelecidos com as escolas do ensino regular, garantindo aos mais jovens a oportunidade de enriquecer a sua formação com um ensino especializado e dedicado à Música. Para além disso, a AAM considere essencial cativar cada vez mais potenciais alunos, sensibilizando-os para o ensino da música e despertando a sua sensibilidade e gosto em praticar esta arte. Nesse sentido, representantes da AAM deslocar-se-ão regularmente às várias instituições de ensino de forma a desenvolver intervenções que cativem os alunos a ingressar no ensino especializado na música. De forma a concretizar esse objetivo, procurar-se-á sensibilizar para a música através de apresentações/demonstrações instrumentais e outras animações musicais.

Pretende ainda a Academia promover constantemente espetáculos musicais em que possam intervir os seus ativos docentes e discentes, de forma a divulgar a qualidade de ensino prestada e criar uma dinâmica de participação e intervenção em sociedade, bem como privilegiando por esse caminho o desenvolvimento cultural da Comunidade onde se insere. Considerando esta inserção da escola de música na sociedade, visar-se-á ainda criar intercâmbios com diversas instituições culturais e, ainda, estabelecer contactos com instituições que possam permitir o acesso ao ensino da música a alunos menos favorecidos economicamente.

Considerando como central o objetivo de proporcionar o enriquecimento cultural e musical dos seus alunos, procurará promover regularmente seminários e conferências sobre diversos temas, estimular o envolvimento destes em atividades da Associação, nomeadamente o ciclo *Musicalia*, e ainda aproveitar pausas letivas para realização de concursos, *workshops* e *masterclasses*.

É ainda uma meta a criação e ampliação de grupos de conjunto (coro dos pequenos cantores, coro geral, coro de câmara, orquestra, estúdio de ópera, grupos de música de

câmara. Nesse prisma, traça o objetivo de produzir anualmente uma obra que envolva diversas classes representativas da escola.

O desenvolvimento da musicalidade nas crianças é hoje uma verdadeira aposta da AAM. Pretende-se aumentar o número de inscritos e as aulas de música para bebés, as aulas de pré-iniciação musical e as aulas de iniciação musical (integrando, neste caso, um plano de estudos integral, ou seja, as disciplinas de instrumento, formação musical e classe de conjunto).

Por fim, pretende a Escola estabelecer uma boa comunicação com os encarregados de educação, estimulando o seu envolvimento no contexto da comunidade escolar.

### 3.2.5 Corpo Docente

A AAM conta com um corpo docente de cerca de 50 professores integrados nos departamentos da respetiva área/instrumento de ensino.

Todos os professores podem lecionar nas instalações da AAM assim como nas escolas protocolo. No entanto, a sua distribuição é feita de forma a concentrá-los ao máximo num mínimo de locais para tentar reduzir as deslocações e otimizar o trabalho.

O Plano Educativo da AAM dá-nos a conhecer o ponto de situação do corpo docente em termos quantitativos e qualitativos. Em síntese, podemos ter em consideração os seguintes quadros que traçam a caracterização do corpo docente da AAM considerando a sua habilitação profissional, tipo de vínculo contratual, tempo de serviço homologado e número de horas contratualizadas.

|                       | Quadro           |                 | Contrato a termo<br>(horário parcial) | Sub-Total |
|-----------------------|------------------|-----------------|---------------------------------------|-----------|
|                       | Horário Completo | Horário Parcial |                                       |           |
| < 10 anos             | 0                | 23              | 6                                     | 29        |
| ≥ 10 anos e < 20 anos | 2                | 10              | 0                                     | 12        |
| ≥ 20 anos             | 2                | 4               | 0                                     | 6         |
| Total                 | 4                | 37              | 6                                     | 47        |

Tabela 2 - Número de professores da Aam quanto ao tipo de contratação e anos de serviço.

|                       | Profissionalizados | Não Profissionalizados | Total |
|-----------------------|--------------------|------------------------|-------|
| < 10 anos             | 7                  | 22                     | 29    |
| ≥ 10 anos e < 20 anos | 8                  | 4                      | 12    |

|           |    |    |    |
|-----------|----|----|----|
| ≥ 20 anos | 1  | 5  | 6  |
| Total     | 16 | 31 | 47 |

Tabela 3 - Número de professores da AAM quanto à profissionalização.

|                        | Quadro | A termo |
|------------------------|--------|---------|
| Profissionalizados     | 15     | 1       |
| Não Profissionalizados | 26     | 5       |

Tabela 4 - Número de professores da AAM quanto à profissionalização e tipo de contrato.

### 3.2.6 Corpo Discente

A escola de música da AAM tem na sua frequência cerca de 350 alunos distribuídos pelos seus diversos cursos, graus de ensino e regimes de frequência. A sua distribuição e caracterização são apresentadas nos quadros seguintes. Nas escolas públicas com as quais estabeleceu protocolo, só é possível a realização de aulas naquelas instalações no caso da Escola Básica 2,3 de Fernando Pessoa (FP) e da Escola Básica 2,3 Pedro de Santarém (PS).

| Cursos                |             | Sede | FP | PS | Su-Total |
|-----------------------|-------------|------|----|----|----------|
| Pré Iniciação e Bebés |             | 27   | -  | -  | 27       |
| Iniciações            |             | 38   | -  | -  | 38       |
| Básicos               | Articulados | 30   | 65 | 64 | 159      |
|                       | Supletivos  | 58   | -  | -  | 58       |
| Secundários           | Articulados | 2    | -  | -  | 2        |
|                       | Supletivos  | 32   | -  | -  | 32       |
| Livres                |             | 33   | -  | -  | 33       |
| Total                 |             | 220  | 65 | 64 | 349      |

Tabela 5 - Distribuição de alunos da AAM quanto ao curso, regime e escola.

| Regime     | N.º de Alunos |
|------------|---------------|
| Articulado | 161           |

|                       |                 |     |
|-----------------------|-----------------|-----|
| Supletivo             | Comparticipado  | 12  |
|                       | Não Participado | 78  |
| Pré Iniciação e Bebés |                 | 27  |
| Iniciações            |                 | 38  |
| Livres                |                 | 33  |
| Total                 |                 | 349 |

*Tabela 6 - Distribuição de alunos da AAM pelos diversos regimes de frequência.*

### **3.2.7 Recursos**

As instalações da Escola de Música são constituídas por:

- a) Sala Tomás Borba - com cerca de 60 m<sup>2</sup> , é utilizada como auditório, mas também como sala de ensaios da orquestra, dos coros, aulas de percussão, sessões para bebés, cursos de formação, conferências e masterclasses. Esta sala dispõe de um piano de meia cauda, um cravo, um pianoforte estrados para coro, estantes de orquestra e direção, um leitor de CD e diversos instrumentos de percussão.
- b) 16 salas de aula - sendo que uma se destina sobretudo às classes de pré-iniciação (sala 11), outra serve para ensaios de pequenos grupos de câmara (sala 1), 4 são destinadas às disciplinas teóricas como Formação Musical, História da Música entre outras (salas 5, 6, 7 e 19), e as restantes se destinam a aulas individuais de instrumento (salas 2, 3, 4, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 20). As salas 2 e 9 dispõem de um piano de quarto de cauda; a sala 7 de um piano vertical; as salas 4, 10, 11, 14, 19 e 20 dispõem de um piano vertical; a sala 11 dispõe ainda de instrumental Orff; a sala 3 dispõe de um piano vertical e de uma espineta cedida pela Fundação Calouste Gulbenkian. As salas 1, 5, 6, 7, 11 e 19 dispõem ainda de aparelhagem de som. Na sala 7 existe também uma televisão, um videogravador e um leitor de DVD.
- c) Sala de espera - a sala de espera principal funciona num átrio à entrada da AAM destinada aos encarregados de educação enquanto aguardam pelos seus educandos. Existe também um átrio no final do corredor que é utilizado como sala de espera e de estudo.

- d) Biblioteca – estão disponíveis livros, partituras, CDs e DVDs.
- e) Secretaria - funciona numa única área, disposta para o atendimento ao público e arquivo de material administrativo diverso.
- f) Direção Pedagógica e Direção Administrativa – duas salas autónomas.
- g) Outros recursos – estão disponíveis outros recursos como aparelhagens portáteis, projetores, pianos digitais, alguns instrumentos (guitarras, contrabaixos, violoncelos, clarinetes, violinos). Alguns destes recursos estão disponíveis para utilização nas escolas de protocolo.

### 3.2.8 Análise SWOT da Instituição

| Pontos Fortes                                   | Pontos fracos                                                                                                                                                                           | Oportunidades                                                                                                                                                               | Ameaças                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Corpo Docente Habilitado                        | Instalações da sede antigas (a necessitar de reabilitação) e de dimensão reduzida                                                                                                       | Disponibilizar um leque variado e abrangente de oferta formativa, convidativo para qualquer indivíduo interessado, independentemente dos seus objetivos concretos na música | Possível estagnação do número de alunos e da expansão da AAM em consequência do não aumento de investimento pelo Governo na educação e na cultura                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Protocolos com diversas instituições            | Difícil acessibilidade às instalações, com muitas escadas, que não facilita o acesso a pessoas portadoras de deficiências ou com alguma limitação de deslocação (nomeadamente, idosos). | Divulgar mais amplamente o trabalho da escola em diversos eventos e locais da cidade                                                                                        | O ensino da música que caminha no sentido da exclusão de alunos que não reúnem todos os requisitos para ingressarem no ensino articulado ou subsidiado, dadas as discrepâncias, cada vez mais evidentes, entre o regime de ensino supletivo e o de articulado (altamente discriminatório)                                                                                                                                                                          |
| Instituição emblemática, histórica e centenária | Em termos de reconhecimento de prestígio, permanece um pouco na sombra do Conservatório Nacional, no que toca às escolas de música da capital                                           | Dar a conhecer aos alunos e à Comunidade exterior em geral a história da Instituição                                                                                        | A diferença de evolução e de resultados entre os alunos que frequentam as aulas de instrumento nas suas respetivas escolas e aqueles que as frequentam na própria sede da AAM pode levantar a questão de se a manutenção do atual modelo de ensino articulado, que favorece o desenvolvimento de protocolos com as escolas, com a consequente deslocação do docente até à escola do aluno para lecionar, faz ou não sentido para a valorização do ensino artístico |

Tabela 7 – Análise SWOT da Instituição.



## 4 Prática Pedagógica Supervisionada

A Prática Pedagógica Supervisionada esteve organizada através de uma planificação prévia de todas as atividades e objetivos a atingir consoante os objetivos pedagógicos propostos, de forma a permitir condições que possibilitem ser um profissional melhor qualificado.

### 4.1 Planificação de aulas – Aulas a assistir e a lecionar

Na planificação da aula, procurou-se estabelecer condições para a atribuição de tempo, determinar a motivação e criar aprendizagens produtivas. A planificação é vital para o ensino. Os processos de planificação efetuados pelos professores ajudam tanto os alunos como professores a tornar-se mais conscientes das metas implícitas nas tarefas de ensino/aprendizagem que têm de cumprir.

Tanto a teoria como o senso comum sugerem que a planificação aplicada a qualquer tipo de atividade melhora os resultados. Os processos de planificação iniciados pelos professores podem dar um sentido de direção tanto aos alunos como aos professores, e podem ajudar os alunos a terem consciência dos fins implícitos nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir. A planificação e o uso de objetivos têm um efeito de atração nos alunos e na sua aprendizagem.

As aulas observadas foram motivo de reflexão de modo a potenciar os pontos fortes e a minimizar os menos eficazes.

As aulas lecionadas sujeitaram-se à supervisão do orientador cooperante. Nelas houve a oportunidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo desta formação académica.

Apresnetar-se, de seguida, o modelo proposto de ficha de planificação de uma sessão letiva.

|                                   |                 |              |                                 |
|-----------------------------------|-----------------|--------------|---------------------------------|
| <b>Nome do aluno:</b>             |                 |              | <b>Instrumento:</b><br>GUITARRA |
| <b>Grau:</b><br><b>Idade:</b>     | <b>Aula nº:</b> | <b>Data:</b> | <b>Duração da aula:</b>         |
| <b>Docente:</b> Prof. Bruno Silva |                 |              | <b>Local:</b>                   |
| <b>1. Tema I:</b>                 |                 |              |                                 |

|                                                                  |                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1.1. Domínio:</b><br><b>1.2. Subdomínios:</b>                 |                                                                                        |
| <b>1.3. Sumário:</b><br><div style="text-align: center;">➤</div> |                                                                                        |
| <b>2. Metas Curriculares (objetivos gerais)</b>                  | <b>Descritores de desempenho</b><br>No final da aula o(a) aluno (a) deve ser capaz de: |
| <b>2.1. Domínio Cognitivo</b>                                    |                                                                                        |
| <b>2.2. Domínio Afetivo</b>                                      |                                                                                        |
| <b>2.3. Domínio Psicomotor</b>                                   |                                                                                        |

|                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Principais Conceitos:</b>                                                      |
| <b>3. Estratégias/Metodologias:</b>                                               |
|                                                                                   |
| <b>4. Recursos/Materiais didáticos</b>                                            |
|                                                                                   |
| <b>5. Avaliação (de 1 a 5):</b>                                                   |
| 1- Muito Insuficiente   2 – Insuficiente   3 – Satisfaz   4 – Bom   5 - Muito Bom |
| <b>6. Observações</b>                                                             |
|                                                                                   |
| <b>7. Autoavaliação/Reflexão pessoal</b>                                          |
|                                                                                   |

*Tabela 8 – Ficha matriz para elaboração do plano de aula.*

## 4.2 Implementação da prática letiva

A prática letiva foi iniciada no mês de setembro de 2016, tendo decorrido tanto nas instalações da sede da AAM, como nas das escolas básicas Fernando Pessoa e Pedro de Santarém, com as quais a AAM estabeleceu vínculo protocolar. Desenvolveu-se principalmente com base na observação de aulas do orientador cooperante, o professor Fernando Guiomar, tendo ainda sido por mim lecionadas algumas aulas, sob a supervisão do orientador cooperante.

## 4.3 Instrumentos de avaliação

O principal instrumento de avaliação ao qual recorri ao longo do estágio nas aulas observadas foram as grelhas de avaliação, através das quais realizei uma classificação sumativa da prestação dos alunos nas mesmas. As grelhas foram elaboradas de acordo com os modelos de avaliação propostos pela Associated Board of the Royal Schools of Music (ABSRM). Expõe-se, de seguida, o ficha-modelo criada para realizar esta avaliação.

| Domínio                                                  | Subdomínio                               | Meta                                                                                                  | Conteúdos específicos | Avaliação |
|----------------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------|
| Apropriação e aplicação da Linguagem elementar da música | Competências de Leitura                  | O aluno identifica e reconhece os símbolos contidos na partitura e aplica-os na execução instrumental | Figuras               |           |
|                                                          |                                          |                                                                                                       | Notas                 |           |
|                                                          |                                          |                                                                                                       | Articulação           |           |
|                                                          |                                          |                                                                                                       | Dinâmica              |           |
|                                                          |                                          |                                                                                                       | Agógica               |           |
|                                                          |                                          |                                                                                                       | Tonalidades           |           |
|                                                          |                                          |                                                                                                       | Produção Sonora       |           |
|                                                          |                                          |                                                                                                       | Formas                |           |
| Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação | Competências expressivas e performativas | O aluno está preparado para interpretar o repertório numa audição pública                             | Condução Melódica     |           |
|                                                          |                                          |                                                                                                       | Separação de Planos   |           |
|                                                          |                                          |                                                                                                       | Performance Geral     |           |
| 1 – Fraco 2-Não Satisfaz 3-Satisfaz 4-Bom 5-Excelente    |                                          |                                                                                                       | Média                 |           |

*Tabela 9 – Grelha matriz de observação de aulas.*

#### 4.4 Instrumentos de autoavaliação

A autoavaliação, enquanto instrumento de desenvolvimento pessoal qualitativo, impõe a adoção de uma postura reflexiva ao próprio docente, levando-o a identificar os aspetos que, dentro da sua intervenção pedagógica, podem ser melhorados. Esta é uma atividade que deve ser desenvolvida duradoura, ao longo de toda a carreira do docente. No que diz respeito especificamente à experiência de estágio, a respetiva reflexão e apreciação autoavaliativa está expressa nas grelhas destinadas a esse efeito no portefólio de estágio.

#### 4.5 Instrumentos de remediação da aprendizagem do aluno

Todos os docentes têm consciente que nem sempre o nível qualitativo concreto de cada aluno, em determinado momento do seu percurso académico, corresponde àquele que deveria ter, de acordo o nível de exigência do grau de ensino onde se encontra. Julgo inclusivamente que este é um fenómeno cada vez mais presente na realidade global do ensino da música, especialmente no ensino articulado. Quando temos em conta o repertório que era exigido há, por exemplo, 20 anos atrás para um 3º grau, nada tem a ver com o que são hoje capazes de fazer a globalidade dos alunos que se encontram a frequentar esse grau de ensino. A própria forma como está concebido e estruturado o regime de articulado potencia esta ocorrência. De resto, tecerei várias considerações a respeito deste assunto na segunda parte deste Relatório Final – na parte dedicada à Investigação.

Tendo em conta esta realidade subjacente, a qual transcende a potencial amplitude de ação do docente, compete-lhe cada vez mais adotar modelos de ensino caracterizados pela flexibilidade, ajustáveis ao nível concreto e específico de cada, às suas necessidades e dificuldade mais prementes. Apesar de lhe dever ser reconhecido uma maior amplitude de adequação do ensino ao aluno, o limite negativo de tal faculdade deverá ser o núcleo duro de exigência de cada grau, i.e., os parâmetros a que, necessariamente, o aluno deverá corresponder e dos quais o professor não pode prescindir de respeitar, sob pena de desvirtuar a necessária progressão de exigência à medida que o aluno vai progredindo nas etapas da sua formação musical.

Além disso, deve o docente demonstrar disponibilidade para conceder aulas de apoio aos alunos que apresentem mais dificuldades, desenvolvendo atividades que, de forma eficiente, se mostrem capazes de dissipar as dificuldades e obstáculos que o aluno apresenta. O ensino deve ser cada vez mais centrado no aluno e menos no professor ou na conceção apriorística e abstrata do que deve ou não ser capaz de fazer um aluno em determinado grau de ensino (tal perspetiva não privilegia a consideração da individualidade que caracteriza cada aluno, que o distingue dos restantes).

#### **4.6 Fundamentação teórica para os métodos a utilizar**

A minha metodologia pedagógica fundamenta-se em diversos autores, como tive oportunidade de referir no portefólio de estágio. No que concerne especificamente aos autores de métodos que tratam o ensino do instrumento (guitarra), inspiro-me principalmente no trabalho desenvolvido por Emilio Pujol, Francis Kleyjans, Abel

Carlevaro e Scott Tennant. Embora pertencendo a gerações distintas, a verdade é que todos eles são amplamente reconhecidos pela Comunidade guitarrística no geral, pelo excelente contributo que deram com a proposta de variadíssimos exercícios que têm como escopo essencial o aperfeiçoamento técnico na execução instrumental.

Relativamente a outros autores de cujo trabalho recolho vários conhecimentos determinantes que complementam um método de ensino, cabe referir Shinichi Suzuki e Lev Vigotsky. Apesar de se encontrarem fora do específico âmbito guitarrístico, ainda assim são autores em que o conhecimento das suas obras é fundamental para qualquer docente, independentemente do instrumento que leciona.

Como refiro no portefólio de estágio, revejo-me especialmente nas conceção metodológica de Vygotsky, transmitida na sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Na esteira do que é defendido por este autor, julgo que é dever do professor efetivar, tanto quanto possível, o potencial de desenvolvimento cognitivo (acrescentaria também, psicomotor) do aluno, desafiando-o constantemente e estimulando essa evolução. Este potencial de desenvolvimento é representado por uma área que se define como a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos (leia-se, neste caso, docente) ou em colaboração com pares mais capazes (Vygotsky, 1978). O desenvolvimento referido por Vygotsky representa um processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através da interação social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas (Palincsar, Brown e Campione, 1993). A essa luz, a interação social mais efetiva é aquela na qual ocorre a resolução de um problema em conjunto, sob a orientação do participante mais apto a utilizar as ferramentas intelectuais adequadas. Uma dessas ferramentas é a linguagem. Na minha opinião, o sucesso da atividade letiva é condicionada pelo sucesso das estratégias comunicacionais adotadas pelo professor, bem como da capacidade que este demonstra em adaptar as mesmas às características de cada aluno.

#### **4.7 Reuniões com os orientadores**

Realizei reuniões com o orientador cooperante (o Professor Fernando Guiomar) regularmente, tanto antes como depois das aulas que ele lecionava. Nestas reuniões foi

possível falar sobre vários assuntos relevantes, nomeadamente sobre a prestação e percurso dos alunos ao longo do ano letivo, ferramentas e estratégias pedagógicas de combate ao insucesso escolar, materiais didáticos de qualidade para serem inseridos no plano de aula, estabelecimento de objetivos a curto, médio e longo prazo, etc. De enaltecer ainda o importante conhecimento que adquiri, através destas reuniões com o professor, no tocante a materiais e conteúdos bastante úteis, passíveis de serem adotados na prática letiva, como por exemplo: métodos, partituras, intérpretes, compositores e respetivas obras de relevo (que eu, até ao momento, desconhecia).

Pude ainda contar com o auxílio constante do orientador institucional (o Mestre Ricardo Reis), tanto através das suas prontas respostas por *e-mail* às dúvidas que lhe colocava, como através da realização de várias reuniões, onde me elucidou acerca das várias dúvidas com que me ia deparando ao longo do estágio e da redação do portefólio.

## **5 Participação na escola e relações com a comunidade**

Quando analisamos as componentes que dão corpo ao conceito de Escola, podemos subdividi-los em dois grandes pólos: a vertente estática e a vertente dinâmica da Escola.

A parte da estática diz respeito elementos imutáveis: a ideia de instituição, a sua estrutura física (edifício), a sua história, etc.

Contudo, no meu entender, quando falamos de escola, a vertente que mais lhe enforma, que lhe dá realmente vida, que no fundo lhe traça a sua identidade, é a dinâmica, ou seja, a Comunidade Escolar (os seus alunos, professores, direção, auxiliares, funcionários, encarregados de educação etc.) e mais especificamente as relações intersubjetivas que no seu seio se desenvolvem. A música (e a arte, no geral) é um fenómeno cultural, e a cultura é fomentada pela ação e interação humanas. E por esse motivo, a atividade cultural desenvolvida no seio da Comunidade Escolar projeta-se necessariamente na Sociedade, mais abrangente, que a acolhe. Nesse sentido, a Escola enriquece culturalmente a própria Sociedade. Contudo, é encessário ter em conta que quanto maior é a influência exercida, quanto mais importante e reconhecida é a instituição, maior será a responsabilidade que esta carrega em prestar uma boa imagem e um bom serviço em prol dessa mesma Sociedade.

Assim, é responsável a Escola por se manter ativa e participativa, sendo chamada a desenvolver de forma regular várias atividades. Consciente da importância de manter

um papel ativo no seio da Comunidade Escolar, desenvolvi, ao longo do estágio, várias atividades através das quais pude contactar com os vários agentes que participam direta e indiretamente na Escola, bem como com o público que, em contexto de audições, representam a sociedade a quem a Escola presta serviço cultural.

Expõe-se, de seguida, uma tabela que constitui uma evidência das atividades pedagógicas através das quais participei na escola e desenvolvi relações com a comunidade.

Índice das atividades desenvolvidas ao longo do período de estágio:

- |      |                                                                                                                                                                                                                                 |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I.   | Participação na qualidade de júri nas provas de guitarra do 1º, 2º e 3º períodos dos alunos das classes dos professores Fernando Guiomar, Paulo Amorim e Marco Rodrigues - 5/12/2016, 20/3/2017 e 5/6/2017, respetivamente.     |
| II.  | Apoio logístico e intervenção na escolha do repertório dos alunos, juntamente com o orientador cooperante, nas audições de 1º período e 2º período da Escola Básica Pedro de Santarém - 12/12/2016 e 27/3/2017, respetivamente. |
| III. | Participação nas reuniões de avaliação em conselho de turma relativas às turmas dos alunos do orientador cooperante da Escola Básica Fernando Pessoa - 28/3/2017;                                                               |
| IV.  | Orientação e organização de ensaios de ensemble de guitarras dos alunos da escola Fernando Pessoa, com o objetivo de realização posterior de uma audição - Ao longo do ano letivo;                                              |
| V.   | Realização de aulas de apoio de preparação para as provas de instrumento;                                                                                                                                                       |
| VI.  | Reuniões semanais com o orientador cooperante - Ao longo do ano letivo;                                                                                                                                                         |

*Quadro 1 - índice de atividades desenvolvidas no âmbito do estágio.*

## **6 Desenvolvimento pessoal e profissional**

O desenvolvimento pessoal e profissional é descrito como sendo uma das quatro dimensões do perfil geral de desempenho profissional dos professores do ensino básico e

secundário, conforme o Decreto-lei 240/2001 de 30 agosto.

Em boa verdade, o desenvolvimento pessoal de cada um começa no momento em que nascemos, extendendo-se, num processo contínuo, ao longo de toda a nossa vida.

Aquilo que somos hoje enquanto professores, profissionais do ensino vocacional da música, não pode deixar de ser reflexo das nossas experiências e vivências enquanto pessoas cuja identidade, ao longo da nossa história individual de vida, fomos moldando, através do contacto com a realidade social e cultural onde nos inserimos.

Mas para além da dimensão de desenvolvimento da personalidade, temos a dimensão do desenvolvimento profissional que, apesar de ser diretamente influenciado pela primeira, adquire maior expressão nas fases da vida em que nos dedicamos à nossa formação académica. Vamos definindo aquilo que será a nossa profissão ao longo de todo o nosso percurso escolar que, fase após fase, se vai tornando cada vez mais direccionado e vocacionado para aquela que é a nossa escolha profissional. Cumpre aqui referir a importância que esta fase académica, no Mestrado, desempenhou neste meu percurso.

Após toda a experiência e conhecimentos adquiridos, tanto através da frequência das várias UC teóricas integrantes do programa do Mestrado, como no estágio realizado neste último ano letivo, posso efetivamente afirmar que a minha metodologia de ensino se alterou (e evoluiu!) bastante nestes últimos dois anos, que corresponderam ao período no qual frequentei o Mestrado em Ensino da Música no ISEIT do Piaget.

As primeiras, foram extremamente importantes no sentido em que tive a possibilidade de recolher, sob a orientação de prestigiados e competentes didatas, uma série de conhecimentos a nível da pedagogia do ensino da música que não possuía até ao momento. Por outro lado, a frequência destas UC contribuiu fortemente para o reconhecimento da necessidade e importância da utilização da pesquisa científica como meio de fundamentar e aperfeiçoar constantemente a minha metodologia de ensino, bem como para a aquisição das ferramentas e procedimentos adequados para realizar essa mesma pesquisa da forma mais eficiente possível.

O segundo, foi também ele determinante no meu processo de formação no sentido em que me permitiu: *i)* contactar direta e ativamente com a realidade da atividade docente, testemunhar as metodologias de ensino de outros docentes, identificar diferentes perfis de alunos e entender de que forma é possível ajustar e adaptar dinamicamente os meus critérios e abordagens pedagógicas às características de cada um; *ii)* intervir e participar, de forma geral, no funcionamento de uma instituição de ensino da música (neste caso, a AAM), interagindo no respetivo ambiente escolar, que é em tudo semelhante àquele que, certamente, encontrarei no futuro, quando começar a



exercer plenamente a minha atividade enquanto professor de guitarra, em algum conservatório/academia de música.

Neste sentido, posso hoje referir que, no meu entender, os principais aspetos positivos da minha metodologia atual de ensino, muito por influência daquilo que foi a minha experiência no estágio, são:

- encarar a linguagem e a comunicação como factores essenciais para o sucesso escolar dos alunos. A forma como o professor expressa e transmite as suas ideias aos alunos é determinante para o sucesso da compreensão e assimilação daquelas por parte destes. Portanto, reconhecendo a importância deste factor, procuro ter sempre uma especial atenção em relação à forma como construo o meu discurso nas aulas. Utilizo exemplos variados (recorrendo até, por exemplo, a metáforas para demonstrar e ilustrar detalhadamente ao aluno o que pretendo dizer) e perspectivas diferenciadas para transmitir uma determinada ideia.

- procurar elaborar um plano de aula bem estruturado e variado, que fomente a dinâmica da mesma, evitando repetições excessivas e extenuantes de exercícios, incidindo diretamente sobre os aspetos que carecem de maior atenção e trabalho, aproveitando da melhor forma o tempo útil de aula;

- dar uma importância reforçada a determinados aspetos basilares na técnica da execução do instrumento desde muito cedo, de forma a evitar e contrariar a criação de vícios e limitações técnicas que mais tarde se tornem difíceis de contrariar. Por exemplo, a nível da postura corporal, alertar desde o início os alunos para a importância de manter uma postura correta para evitar futuras tendinites; ou ainda a introdução às diferentes técnicas existentes de execução das notas na mão direita, nomeadamente *apoiando* e *tirando*, pois a utilização limitada de apenas uma delas faz com que mais tarde se torne mais complicado introduzir a outra (quando um repertório mais diversificado e de nível mais avançado a isso venha a exigir).

- a sensibilização para a interpretação e expressão musical, bem como da dimensão DATA (Dinâmica, Articulação, Timbre e Agógica) desde o início do percurso musical do aluno. Sou apologista da ideia de que a introdução do aluno à dimensão da “musicalidade” desde cedo é importante, principalmente ao nível da percepção e da identificação auditiva, independentemente de as conseguir ou não executar tecnicamente. Por maioria de razão, é importante que vá conhecendo os sinais e simbologia utilizados nas partituras com este tipo de indicações;

- a realização de um trabalho de médio-longo prazo em coordenação com os professores das outras disciplinas do ensino da música (coro, classe de conjunto, formação musical) e com os encarregados de educação. O desenvolvimento de um trabalho concertado e articulado entre os vários docentes do aluno é importante para identificar as suas principais dificuldades e lacunas. Por outro lado, é também importante a articulação do trabalho desenvolvido nas aulas com aquele que é levado a cabo pelo aluno em casa, ao longo do seu estudo diário, promovendo um diálogo e comunicação regulares com os encarregados de educação.

## **6.1 Vertente Profissional e Ética**

De acordo com o disposto no Decreto-Lei nº 240/2001 de 17 de agosto, a atividade docente durante o estágio será realizada nos seguintes domínios: Vertente profissional e ética; Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Participação na escola e relação com a comunidade; Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

No que concerne especificamente à vertente profissional e ética, identifico vários aspetos e dimensões que, de forma perentória e impreterível, representam autênticos vetores na construção da minha identidade enquanto profissional de ensino.

Desde logo, considero essencial a adoção de uma postura autoreflexiva e crítica que permita a introspeção avaliativa das metodologias de ensino que colocamos em prática, visando o constante aperfeiçoamento e adaptação às mudanças e à modernização que se vão ocorrendo no mundo que nos rodeia. As metodologias de ensino maioritariamente adotadas nos conservatórios não podem ficar cristalizadas, segundo uma postura anacrónica, à margem das mudanças que os novos tempos trazem. É necessária uma constante adaptação e resposta às necessidades que a atualidade vai trazendo.

Outra coordenada axiológica determinante na construção da minha identidade profissional é, sem dúvida, o valor representado pela ideia de Inclusão. É necessário promover um desenvolvimento integral de todos os alunos, sabendo valorizar a diferença, o valor inestimável que representa a individualidade e unicidade de cada um. Saber valorizar as virtudes que cada um tem, pois todos os alunos têm qualidades específicas que os caracterizam e identificam como diferentes dos demais. Há que

saber potencializá-las e enaltece-las. A chave é portanto a valorização da diferença, das virtudes individuais. Não há espaço para a discriminação (sob que forma for).

Depois, é necessário desenvolver um espírito de constante cooperação e colaboração com os demais intervenientes na Comunidade escolar, sejam eles colegas docentes, alunos, direção, funcionários, encarregados de educação, etc. É importante adotar uma postura recetiva, atendendo às ideias e opiniões dos que nos rodeiam. Não se pode descurar o facto de que todos estes intervenientes são verdadeiros agentes que representam um papel (maior ou menor, mas sempre relevante) nos processos de aprendizagem que se desenvolvem no meio escolar.

Por fim, é necessário entender o modo de funcionamento da Instituição onde trabalhamos. Compreender a sua estrutura social e humana, o organograma a partir do qual se desdobram as suas diferentes formas de atuação. Um Conservatório, como qualquer outra instituição, apresenta uma hierarquia, encabeçada pela direção e que se ramifica conseqüentemente para outros intervenientes. O docente deve entender a posição que ocupa no seio dessa estrutura, promovendo um relacionamento saudável com os demais, cooperando com os seus superiores hierárquicos, informando-os quando seja solicitado ou cumprindo as suas instruções razoáveis, e respeitando todos os elementos, estejam eles num nível superior ou subalterno nessa mesma hierarquia institucional onde se insere.

## **7 Reflexão global sobre contributos do estágio para o desenvolvimento profissional**

O verdadeiro escopo subjacente ao estágio, desenvolvido no âmbito da PES do Mestrado em Ensino da Música, consiste essencialmente em conceder ao aluno estagiário as ferramentas necessárias para que posteriormente, ao ingressar no mercado de trabalho enquanto docente ativo no ensino especializado da música, esteja solidamente preparado para desenvolver o seu trabalho e prática de ensino. O estágio fornece ao estagiário a necessária experiência e contacto com a realidade escolar, nas suas várias dimensões, adquirindo-se assim, nomeadamente, um melhor conhecimento sobre o funcionamento e gestão escolar, a estrutura e conhecimentos necessários para realizar um planeamento metodológico das atividades letivas, fomentando-se os mecanismos de reflexão e de observação enquanto meios para atingir esses fins. A planificação, o delineamento de estratégias de ensino fundamentadas e eficazes,

estruturada a partir de um leque abrangente de conhecimentos científicos, desenvolvidos ao longo de toda a formação académica, são elementos que um bom profissional do ensino da música deve ter sempre à sua disposição, sabendo manuseá-los adequadamente. E para a aquisição deste tipo de conhecimentos é fundamental para nós, alunos, termos o acompanhamento e contacto direto com a prática de ensino de docentes experienciados, que tenham os graus académicos de profissionalização já concluídos, vastos anos de experiência acumulados e um elevado grau de reconhecimento pelo trabalho que têm vindo a desenvolver. No meu caso específico, foi isso que sucedeu, tendo tido a sorte de ser orientado por dois orientadores (Fernando Guiomar, orientador cooperante, e Ricardo Torres, orientador institucional) altamente prestigiados e capacitados no âmbito do ensino da música.

A elaboração do portefólio suscitou diversas dificuldades e problemas que tinham de ser continuamente resolvidos. Estas dificuldades fazem parte do quotidiano de um docente que se preste a desenvolver uma prática de ensino programada e estruturada e, portanto, o facto de sermos confrontados com elas ao longo do estágio exige de nós a aquisição da capacidade necessária para superarmos essas mesmas barreiras que surgirão diante de nós ao longo de toda a nossa experiência profissional futura. Nomeadamente e a título de exemplo, surgiram vários desafios a vários níveis:

- a nível do desenvolvimento do relacionamento social com os vários intervenientes na comunidade escolar: na negociação e obtenção de acordos sobre a gestão das atividades propostas no âmbito da prática de estágio, na articulação de horários, na obtenção da necessária cooperação dos demais intervenientes, no desenvolvimento de um relacionamento social positivo, profícuo e aberto com todos;

- a nível da gestão, conciliação e organização, no dia a dia, dos vários compromissos e atividades a que tinha de dar resposta, pois ao mesmo tempo que tinha que estar a desenvolver a prática de estágio, tinha também que frequentar unidades curriculares no ISEIT do Piaget, manter o contacto com o orientador institucional, aprofundar os meus conhecimentos teóricos recorrendo à leitura das obras de vários autores, investir no meu estudo pessoal do instrumento e ainda desenvolver a minha atividade profissional enquanto docente; etc.

## **8 Conclusão**

A realização deste Relatório Final significa o culminar de todo este percurso que se iniciou em 2015. Será mesmo o elemento mais significativo pois reflete, de forma geral, os conhecimentos que foi obtendo na frequência das várias UC que compõem o Mestrado em Ensino da Música, que visaram sobretudo conceder-me a necessária preparação não só para a elaboração do mesmo como também para toda a minha futura carreira de docente.

Representa, portanto, o último passo antes de atingir o grande objetivo no sentido do qual se estrutura todo o Mestrado: a obtenção da habilitação profissional para a docência.

Portanto, realizando a necessária retrospectiva, concluo que todo este processo representou um forte investimento, um contributo, não só para mim próprio, mas também para a minha profissão, para a dinamização, valorização e culturalização do ensino da música. Isto porque os docentes, juntamente com os alunos, são intervenientes determinantes no processo de ensino. Portanto, ao investirmos nas nossas carreiras profissionais, na nossa formação académica, estamos também, de certa forma, a contribuir para o crescimento e desenvolvimento da qualidade de ensino no nosso País.

Tenho, portanto, a consciência de que irei, enquanto docente profissionalizado, ingressar no mercado de trabalho muito melhor capacitado e munido das necessárias ferramentas para desenvolver uma prática de ensino de qualidade.

## **Parte II – Projeto de Investigação**

## **Introdução**

Nesta que é a reta final do percurso formativo e acadêmico neste 2º ciclo de formação superior em ensino da música, no ISEIT do Instituto Superior Piaget, foi-nos proposto o desafio de colocar em prática todos aqueles que foram os inexoráveis conhecimentos adquiridos ao longo do mesmo, conciliando-os com aquela que foi, em especial, a prática de estágio no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Sem dúvida, um desafio ambicioso, que representa o auge desta formação acadêmica, e no sentido qual está, no fundo, sempre presente um constante objetivo de preparação, desde o ingresso no Mestrado.

Assim sendo, recebido esse desafio, era momento de escolher um tema para o projeto de investigação. Cumulativamente, este deveria apresentar-se ambicioso, atualmente relevante e cujo desenvolvimento neste espaço permitisse sensibilizar - tanto o autor como os demais que porventura viessem a ler este Relatório - e fazer refletir sobre a sua importância e pertinência. É a partir da reflexão, da crítica e do debate construtivo de ideias que a humanidade e a civilização se desenvolvem, rumo ao progresso e à superação de obstáculos. Sendo assim, e dada a idoneidade deste momento específico para fazê-lo, compete-nos, enquanto acadêmicos e docentes do ensino da música, fornecer o nosso modesto contributo para o desenvolvimento geral do deste setor educativo em particular, suscitando questões relevantes que, no mínimo, coloquem a comunidade educativa a refletir construtivamente sobre as mesmas.

Definido o escopo subjacente - ou seja, a valoração e o espírito que no fundo deveria revestir e nortear esta pesquisa - a escolha do tema ficou, em boa verdade, muito mais facilitada. Dada a pertinência que se identifica atualmente em temas como a motivação, as relações intersubjetivas e a necessidade de modernização dos modelos de ensino no âmbito da pedagogia e didática contemporâneas, suscitou-se o segundo tema: o desenvolvimento de uma reflexão sobre o maior ou menor grau de conformidade entre aquilo que são as expectativas dos alunos, ao ingressarem no curso de ensino especializado na música (em especial, no regime de articulado e no instrumento guitarra clássica) e a realidade com a que se vêm, efetivamente, a deparar ao longo do mesmo. E a partir desse contraponto que, no fundo, define o objeto principal deste trabalho, surge todo um restante leque de questões com o mesmo conexas: a) caso se comprove a existência de uma discrepância entre estes dois elementos, de que forma esta contribui para a desmotivação dos alunos, levando-os, no limite, a uma desistência precoce do

ensino especializado na música; b) de que forma - e em que medida - o modelo atual de ensino que está enraizado, de forma geral, nos conservatórios e o regime de ensino articulado potencializam esse eventual estado de coisas; c) qual o papel de outros intervenientes do processo de ensino dos alunos – *maxime*, professores e encarregados de educação – ao nível desta questão e de que forma o seu *modus operandi* pode influenciar a mesma.

## **9 Enquadramento Teórico e Contextualização**

### **9.1 A aprendizagem**

#### **9.1.1 Definição, caracterização e natureza da aprendizagem**

O estudo da aprendizagem, desde o final do século XIX até à atualidade, tem vindo a ser alvo de investigações por diversos psicólogos, figurando-se pacífico entre os demais, a importância da aprendizagem como objeto de estudo.

Contudo nunca se deu um efetivo consenso na forma de perspetivação e caracterização do modo pelo qual esta se estrutura e os mecanismos do seu funcionamento.

Essencialmente, podemos referir que se fomentar sobre este aspeto duas correntes ligadas ao estudo da aprendizagem:

- os comportamentalistas-associacionistas, que defendiam que a aprendizagem decorria da ligação entre estímulos e respostas, sendo de salientar neste campo os filósofos Ivan Pavlov, Edward Thorndike e John Watson;
- os cognitivistas-gestaltistas, que propunham que a aprendizagem seria o resultado de uma reestruturação de conhecimentos, que por sua vez, proporcionavam novos conhecimentos (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

De forma sintetizada, estas foram as duas principais abordagens tradicionais que procuraram, no passado, explicar a natureza da aprendizagem.

Atualmente, a definição do conceito de aprendizagem continua a suscitar diversas abordagens por parte de filósofos e psicólogos, podendo-se destacar quatro principais correntes de pensamento hodiernas.

- a comportamentalista, que em como referência Burrhus Skinner, que defendia que “ensinar bem consiste na capacidade de organizar as sequências de



reforço apropriadas ao aluno e, em seguida, verificar se a apresentação desses reforços é contingente à emissão da resposta correta do aluno” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 244). Além disso, os modelos teóricos que se inserem neste tipo de abordagem “centralizam o estudo na motivação interior do sujeito” (Cordoso, 2013, p. 65);

- a corrente cognitivista, que tem como seu principal defensor Jerome Bruner, e assenta em quatro princípios fundamentais: 1) *motivação*; 2) *estrutura*; 3) *sequência*; 4) *reforço*. Estes quatro princípios têm como objetivo “produzir uma aprendizagem baseada na compreensão e no significado, mais do que no condicionamento dos factos e detalhes” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 244 e 245);
- a corrente sociocognitiva, elaborada por Albert Bandura, em 1980, sustenta que a aprendizagem resulta da interação e da imitação social, dado que diversos comportamentos são aprendidos através da observação e imitação de um determinado modelo. São diversos os fatores que motivam a aprendizagem por observação, tais como a proximidade e a significância (Sprinthall & Sprinthall, 1993).
- a corrente humanista, cuja autoria pertence a Abraham Maslow, segundo o qual o indivíduo é motivado segundo as suas necessidades, que por sua vez se manifestam em graus de importância diferentes, onde as fisiológicas são as necessidades iniciais e as de realização pessoal são as necessidades finais. Consequentemente, cada necessidade humana influencia a própria motivação e realização do indivíduo, fazendo-o prosseguir para outras necessidades, de acordo com os níveis de prioridades representáveis numa pirâmide hierárquica (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Por fim, nesta teoria são sobretudo valorizadas as fontes intrínsecas de motivação.

## **9.2 A motivação**

### **9.2.1 A motivação enquanto conceito chave no processo de aprendizagem**

Hodiernamente, a doutrina da pedagogia do ensino da música é unânime em considerar o factor motivacional como determinante do sucesso escolar, ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Mas a verdade é que, numa perspectiva histórica, nem sempre se lhe reconheceu tal papel e consideração. A verdade é que foram surgindo diversos modelos filosóficos que procuravam explicar a essência e o valor do Ensino e da prática musical.

Com base numa visão meramente naturalista, dir-se-ia que o único valor insuperável do ensino da música seria o desenvolvimento de competências especificamente musicais, relacionadas com a audição, o sentido rítmico, a coordenação motora e execução sonora, dando uma visão total com quaisquer elementos exteriores, para os quais se olhava com indiferença.

Uma visão do ensino centrada nesta perspectiva favorece modelos de ensino nos quais os alunos assumem um papel passivo, quase como verdadeiros autómatos que, com base na incessante repetição dos exercícios e atividades indicadas pelo professor nas aulas, poderia almejar o sucesso e a superação das respetivas dificuldades. As aulas seriam dadas unilateralmente, por um único elemento ativo – o docente –, sendo que o aluno se limitaria a recolher a informação por aquele transmitida e reproduzindo-a posteriormente.

No entanto, como é hoje inextravelmente reconhecido, os alunos não são insensíveis a estímulos que extravasam a mera atividade letiva de índole técnico-musical, destacando-se aqui todos os factores motivacionais que, intrínseca e extrínsecamente influenciam e condicionam, em larga medida, a prestação do aluno na sessão letiva e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento musical (e cognitivo, no geral). Portanto, sem margem para dúvidas, “no contexto da aprendizagem, a Motivação deverá ser observada como parte integrante do processo” (O’Neil & McPherson, 2002, p. 31), e o docente será tanto mais capaz de desenvolver as potencialidades dos seus alunos quanto maior for a medida em que tem a relevância incontornável desta em conta, no momento da definição das suas estratégias pedagógicas.

Efetivamente, o processo de aprendizagem é hoje reconhecidamente dialético. Vários factores comunicam entre si, influenciam-se reciprocamente, há um diálogo incessante entre circunstâncias que relevam na aprendizagem do aluno. Desde logo, sobressai a relação professor-aluno, que deve ser, cada mais, reconhecida como de índole bilateral. Deve haver uma negociação incessante entre estes dois “pólos” da dinâmica letiva, em nome da compreensão mútua e da articulação e flexibilização da rigidez teórica e apriorística dos programas, tornando-os mais adequados, concretizados e personalizados face às características específicas dos intervenientes em causa. Ou seja, esta flexibilização deve ser levada a cabo pelo docente que, reconhecendo a

individualidade e irrepetibilidade de cada aluno, concretiza, tendo em conta as suas potencialidades e dificuldades caracterizadoras, o respetivo plano metodológico aplicável – com o único limite negativo de nunca descurar dos parâmetros programáticos e do nível de dificuldade geral próprios de cada grau de ensino.

A própria Motivação é - como a relação dialética de aprendizagem *supra* referida – também ela, dinâmica e cíclica. A investigação sobre a motivação no ensino da música tem-se debruçado maioritariamente em “compreender a motivação para aprender um instrumento musical e a motivação para continuar a tocar apesar dos obstáculos e dificuldades que surgem no estudo e aquisição de competências não só cognitivas como também motoras aquando da prática instrumental” (Hallam, 2002, p. 232). Neste sentido, e em função destas variáveis, devemos considerar desde logo que a motivação inicial (que chamaremos motivação originária) com a qual o aluno parte quando começa a estudar música, após a decisão tão importante de aprender um instrumento musical, sofre oscilações ao longo do processo de aprendizagem (que denominaremos motivação funcional). Estes picos positivos e negativos motivacionais não podem, de maneira nenhuma, ser descurados pelo docente e encarregados de educação - já que são os intervenientes do processo de ensino que mais diretamente interagem com o educando – sob cominação de tal negligência permitir o desenvolvimento de um sentimento de apatia e desinteresse relativamente à música e, no limite, a sua desistência.

É função do professor aliciar e fomentar a motivação do alunos, nas suas várias dimensões. A título de exemplo, estabelecendo objetivos alcançáveis a curto-médio prazo, pois “a busca pelos objetivos e projetos pessoais é uma forma de motivação intrínseca, caracterizada pela necessidade inata de competência e autodeterminação” – ou seja, propiciando sentimentos de autosatisfação e concretização pessoal no aluno, que irá reconhecer o seu próprio êxito nos resultados obtidos; por outro lado, recompensando de certa forma o aluno quando desempenha eficazmente alguma tarefa, nomeadamente elogiando o seu trabalho e desempenho, tendo em conta que a motivação extrínseca é fomentada “pela realização de uma tarefa com o objetivo de obter uma recompensa externa e independente da tarefa (Hallam, 2002, p. 228).

Como referem os autores F. Davidson e McPherson (2009), a motivação intrínseca é um fator crucial para a continuação dos estudos musicais, bem como para o desenvolvimento de aprendizagens eficazes. Vários vetores integram ou influenciam diretamente a ideia de motivação intrínseca, nomeadamente a “necessidade de realização

peçoal”, a “curiosidade” e a “sensação de autonomia” (Motte-Haber, 1984 cit. Hallam, 2009), a “capacidade de indução emocional” através da música e a “necessidade do reconhecimento social” que esta oferece (Nagel, 1987 cit. Hallam, 2009). O gosto e intrínseco e o prazer obtido pelo aluno ao desempenhar as atividades musicais varia em maior ou menor grau conforme a concretização desses mesmos vetores.

Feita esta análise, cabe referir que, no que concerne ao objeto desta Investigação, releva muito mais a perspectiva da Motivação Intrínseca. A questão levantada por este trabalho prende-se, em boa verdade, na constatação de uma maior ou menor tendência para uma manutenção equilibrada dos índices motivacionais emanados pelo próprio aluno, à medida que vai avançando no processo de aprendizagem. E, nesse sentido, cabe apontar para o facto de que uma maior ou menor variabilidade desses mesmos índices depende, em boa parte, de uma pré-conceção e pré-perspetivação, pelo aluno, no início do processo quando decidiu aprender a tocar o instrumento, e sensação por este posteriormente obtida de maior ou menor correspondência com tal pré-idealização.

### **9.3 Os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem**

#### **9.3.1 O aluno**

Resultou já das nossas reflexões no âmbito do Portefólio de estágio, que a planificação de qualquer tipo de aula deve necessariamente ter em conta as características específicas dos alunos aos quais se dirige. Em nome do sucesso dessa mesma planificação quando palicada na prática – com o fim de alcançar os objetivos curriculares perspetivados - não pode ser insensível a estes, e à forma como cada aluno se distingue dos demais.

Esta diferenciação que cabe ser feita parte desde logo do reconhecimento – aliás, hoje incontestável – de que o aluno atravessa vários estágios de desenvolvimento cognitivo, físico, pessoal e mesmo ético. Ou seja, em cada estágio em que o aluno se encontra, a dado momento, relevarão distintos aspetos que devem ser tidos em conta.

Para Jean Piaget, os termos “cognição, pensamento ou procesamento racional”, são considerados partes integrantes de um processo ativo e interativo. A mente, em linguagem corrente, não é uma simples folha de papel em branco na qual o meio escreve; mas também não é um dispositivo completamente seaparado que existe num isolamento glorioso” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 102).

As fases de desenvolvimento (ou de transição) da criança são, segundo Piaget, as seguintes:

- sensório-motor (0 - 2 anos): interação com o meio sem representação ou pensamento;
- pré-operatório (2 - 7 anos): aparecimento das representações mentais e do egocentrismo;
- operatório-concreto (7 - 11 anos): capacidade de relacionar e classificar a partir de objetos e situações concretas;
- operatório-formal (11 - 14 anos): capacidade de pensar logicamente, formular hipóteses e buscar soluções sem depender só da observação da realidade.

No ensino da música, é evidente que, na maioria das vezes, os alunos se encontram nas últimas duas fases.

Na fase operatório-concreto, deve ser valorizado e estimulado o desenvolvimento cognitivo (Sprinthall & Sprinthall, 1993), tendo contudo em conta que “as crianças neste estágio desenvolvem a sua própria forma de compreender os assuntos de acordo com experiências do dia a dia” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 110).

Na fase operatório-formal, surge o conceito de metacognição, que consiste na capacidade do aluno refletir sobre o seu próprio processo de raciocínio e sobre o dos outros (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Não é despendendo considerar neste âmbito que diferentes pessoas tendem a gerar pensamentos diferentes sobre um mesmo conceito (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

É necessário concluir ainda que o desenvolvimento pessoal não pode ser interpretado como algo separado dos restantes pilares de desenvolvimento. Na verdade, cada estágio de desenvolvimento pessoal caracteriza-se por “determinados aspetos que podem ser maximamente afetados, quer de uma forma positiva, quer negativa” (Sprinthall, 1993, p. 127).

### **9.3.2 A família**

A Organização das Nações Unidas (ONU) afirmou já, em conferência promovida no ano de 1984, a importância da instituição familiar enquanto elemento de base da sociedade e o meio natural para o crescimento e o bem-estar de todos os seus membros.

A família é essencial na promoção do desenvolvimento da criança, na estabilização e desenvolvimento emocional, na sensação de segurança, no desenvolvimento e aquisição de valores fundamentais socio-culturais que permitirão à criança participar e interagir na sociedade, bem como dotá-la dos mecanismos essenciais para ser capaz de superar grande parte dos obstáculos com que se vá deparando ao longo da vida.

A criança recebe dos membros familiares mais próximos um nível de influência incomensurável. Esta acolhe fortemente os exemplos desses elementos, que constituem verdadeiros modelos (não os únicos, obviamente, mas altamente determinantes) pelos quais esta se irá reger na formação da sua identidade pessoal.

O acolhimento correto desses valores fundamentais, a existência de uma estrutura familiar sólida e estável, a presença e apoio permanente destes membros familiares nos vários momentos determinantes do quotidiano da criança, que no fundo permitam o desenvolvimento de uma rotina coerente, são elementos essenciais para garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Como se sabe, em especial no ensino de um instrumento musical, no âmbito do ensino vocacionado, são determinantes o desenvolvimento de um trabalho regular, organizado, metódico, ponderado e consciente, pelo que a participação e acompanhamento regular pelos agentes familiares (os encarregados de educação, especialmente) é essencial. O estabelecimento de uma atuação coordenada entre os diversos intervenientes do processo de ensino-aprendizagem releva-se imprescindível e quando realizada eficazmente pode revelar-se eficiente na prevenção de situações de desmotivação e desistência.

### **9.3.3 O professor**

Como se disse anteriormente, o professor integra juntamente com o aluno um processo de ensino assente numa relação dialética, bilateral, onde ambos os intervenientes devem tomar em atenção a vontade, a opinião e as propostas do outro. É evidente que o professor tem de procurar fazer cumprir os elementos essenciais que constituem os programas e metas curriculares dos respetivos graus de ensino: não há como que fugir a isso. Contudo, este goza de uma mais ou menos ampla margem de conformação desses mesmos objetivos curriculares, podendo procurar as formas e

meios específicos de os concretizar especificamente em cada situação específica, reconhecendo a individualidade que constitui cada aluno.

Deve desde logo ter em consideração que a motivação está diretamente ligada com a dificuldade da tarefa proposta e o valor que essa própria tarefa tem para o aluno. Desta forma, “é crucial o equilíbrio entre a dificuldade da tarefa ou o desafio e as competências do aluno impedindo assim o desinteresse perante uma tarefa demasiado fácil ou a ansiedade perante uma tarefa demasiado difícil” (Fonseca, J. L., 2014).

Tendo em conta o que acaba de ser dito, cabe ao docente selecionar eficazmente o repertório que estabelecerá para o aluno executar no ano letivo em questão. A adequação do repertório às competências já adquiridas e bem assimiladas pelo aluno é essencial. É também importante que haja um “equilíbrio entre o repertório que o professor considera importante para o aluno naquele estágio de aprendizagem e o repertório de que o aluno gosta, de modo a não desinteressar o aluno ou eliminar a motivação intrínseca que possa existir” (O’Neil & McPherson, 2002, p. 41). Na nossa opinião, este é um factor determinante. A escolha do repertório é um elemento chave e decisivo ao nível do fomento dos níveis motivacionais dos alunos. É um aspeto que não deve ser arredado do diálogo construtivo e fundamentado entre ambas as partes.

O professor deve dar espaço ao aluno, ouvindo a sua opinião, no início de cada período letivo, com objetivo de alcançar importantes consensos e compromissos sólidos ao nível da escolha do repertório e consequente estruturação dos objetivos e metas estabelecidos.

Bem sabemos que este aspeto não está totalmente nas mãos do professor (nem poderia, em nome da uniformidade de critérios pedagógicos e por imposição de um modelo de ensino baseado na igualdade, necessários à credibilização do sistema e ensino, perspectivado como um todo). Este não pode descuidar as diretrizes impostas pelo próprio conservatório, às quais está sujeito não apenas ele mas todos os seus restantes colegas que, em razão da uniformidade, todos devem respeitar. O conservatório deve continuar a fornecer um serviço de ensino especializado, capaz de preparar os seus alunos a ingressarem, se assim entenderem, no ensino superior. Para isso ser possível, é impraticável e intolerável uma orientação que se baseie no facilitismo. O que deve suceder, sim, é uma negociação professor-aluno na escolha do repertório, nomeadamente de entre um leque várias possibilidades, mas em que todas elas se apresentem num mesmo grau de dificuldade.

Por outro lado, sabe-se que há conservatórios mais impositivos e rígidos ao nível dos programas curriculares, apresentando alguns deles programas altamente desenvolvidos e promenorizados, a cujos parâmetro o docente deve atender, tendo portanto pouca margem de conformação. Já noutros conservatórios, a situação é a oposta, concedendo-se ao docente elevada margem decisória no que toca à definição dos objetivos curriculares específicos, na sua classe e relativamente aos seus próprios alunos em particular.

O grande desafio com que se defrontam os professores será, portanto, o de estimular nos alunos a motivação para o gosto pela música – no geral – e pelo instrumento musical em causa – em particular -, a realização de atividades musicais capazes de promoveres momentos positivos, de concretização pessoal, de alegria e interesse dos alunos, determinantes na evolução do seu processo e aprendizagem, bem como, no geral, saber motivar intrinsecamente os seus alunos com o intuito final de alcançar os resultados desejados.

O papel desempenhado pelo professor na vida dos alunos, assume uma dimensão que, por vezes, não é consciente e valorizada pelo próprio. O professor é visto na maioria das vezes como um modelo a seguir, quer pelas opiniões que profere sobre determinada matéria, quer pode determinados comportamentos que adota face a determinadas realidades:

*“Os professores não podem ser isentos de valores na sua interação com os alunos. Devem esforçar-se por incorporar no seu ensino um genuíno modelo desenvolvimentista, concebido para promover o crescimento do aluno, tanto no domínio da competência nas disciplinas académicas, como nos valores necessários para o futuro exercício da cidadania numa sociedade democrática. Alimentando a sua própria capacidade para o ensino reflexivo, os professores podem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 384 a 385).*

Por fim, não se deve descurar a necessidade de, hoje, o docente desenvolver e manter uma formação contínua. Este deverá estar em constante atualização de conhecimentos e procedimentos, com o propósito final de melhorar a sua prática letiva. De acordo com Foshay “Os professores que procuram melhorar as suas competências



pedagógicas e o ambiente educacional da sala de aula, podem iniciar projetos de pesquisa/ação, tornando possível lidar com determinados problemas, encontrar algumas soluções e obter sucesso na realização das tarefa “ (Tucker, 2007, p. 32).

#### **9.3.4 A Escola**

A Escola, enquanto instituição, desempenha um papel determinante ao longo do processo formativo do aluno – não apenas numa vertente cognitiva, de acordo com uma perspetiva de atuação pedagógica e didática direcionada para o campo do saber e do conhecimento, mas também na consolidação e fomento de valores humanos determinantes, que permitirão valorizar o papel do aluno enquanto elemento ativo na sociedade em que se integra. A instituição escolar desempenha então um papel fundamental na veiculação de valores socio-culturais que influenciarão em larga escala a próprio desenvolvimento da personalidade do aluno.

Não é por acaso que o direito à educação é garantido a nível constitucional, na sua qualidade de direito fundamental: é evidente a sua importância no desenvolvimento da individualidade e mesmo da sociedade em si, como um todo. Daí que esta deva ser necessariamente inclusiva, permitindo o acesso a todos, independentemente de factores que potencialmente poderiam constituir barreiras ao seu acesso, nomeadamente dificuldades económicas das famílias. Uma escola democrática é, portanto, um bem adquirido, hoje em dia inalienável numa sociedade que se pretenda civilizada.

Essa é a importância da escola, no âmbito do ensino genérico. Mas se nos focarmos agora no ensino vocacionado da música, vemos que o serviço de ensino fornecido pela Escola é variável, conforme o modelo de ensino que esteja em causa. A escola tem impactos e características diferentes, consoante analisemos o regime de ensino articulado, integrado, supletivo ou mesmo o profissional. Esta variedade de tipos de ensinos é corolário dessa mesma democratização do ensino que refirmos *supra*. Quer-se uma Escola que cada vez mais forneça um serviço diferenciado, que vá ao encontro dos interesses e necessidades de cada um.

Cabe agora fazer uma análise sumária às características específicas de cada tipo de ensino, pois cada um apresenta as suas virtualidades próprias, cuja repercussão nos aspetos motivacionais dos alunos não é despreciable (e os aspetos motivacionais dos alunos ocupam um espaço central no âmbito do objeto desta Investigação).

Atendendo às características do ensino integrado, existe um maior envolvimento entre todos os intervenientes, nomeadamente, os professores da componente técnica, componente geral, colegas de turma, colegas de outras turmas e pessoal não-docente. Este tipo de ensino potencia uma melhor gestão dos planos curriculares, metas de aprendizagem, critérios de avaliação e dos horários, dado que as aulas de música são ministradas no mesmo estabelecimento de ensino, facilitando a marcação das aulas de instrumento, formação musical e classe de conjunto, evitando aulas depois das 18h00 e ao fim de semana, proporcionando uma maior funcionalidade entre os alunos, professores, escola e encarregados de educação. Outro fator relevante dentro do ensino integrado são audições e concertos, onde se verifica um aumento dos públicos, nomeadamente, os alunos que pertencem ao regime geral e os respetivos encarregados de educação. Neste tipo de ensino o contacto com os encarregados de educação é realizado sempre através do diretor de turma, e não diretamente com o professor.

Em relação ao ensino articulado, que na verdade é o que merece maior atenção da nossa parte, por ocupar uma posição central no objeto desta Investigação - há a considerar o impacto de duas escolas: a primeira, onde é lecionada a componente geral, e a segunda, a academia ou conservatório nos quais são lecionadas as componentes de música. Só o facto de o aluno ter de conciliar o horário entre duas escolas e estar dependente do transporte entre as mesmas, apresenta à partida alguns condicionamentos. Porém, esta divisão acaba por separar, de alguma forma, os dois tipos de ensino - o geral e o específico - dando alguma autonomia ao conservatório/academia para gerir os planos curriculares, metas de aprendizagem e respetivas avaliações. Este tipo de articulação entre escolas acaba por potenciar um maior contacto entre os pais e os docentes da componente de música, mas agrava o fosso existente entre os dois tipos de ensino.

Parece-nos ser este o regime que suscita mais situações de desconexão entre expectativas iniciais do aluno e a oferta formativa. Em primeiro lugar, porque existe um certo facilismo no seu ingresso, especialmente em virtude do seu carácter gratuito, o que pode levar a decisões de ingresso levianamente ponderadas e não devidamente informadas. Depois, porque as aulas de música costumam ocorrer no horário da tarde, após as aulas de ensino genérico - e muitas vezes nas próprias instalações de ensino genérico - pelo que se poderá encarar as mesmas como uma atividade que visa ocupar a tarde dos alunos, ou seja, uma atividade extracurricular, a par de outras que se realizam na escola.

Pelo contrário, no ensino integrado, apesar de também ser gratuito, há necessariamente uma consciência prévia mais definida do que é a realidade do curso e daquele tipo de formação em concreto, pelo que não haverá, na nossa opinião, um tendência tão marcada de verificação dessas situações de desconexão nas expectativas dos alunos. A opção por este tipo de ensino representa já uma opção privilegiante do percurso académico na área da música, dadas as características funcionais que lhe são próprias – como analisámos *supra*.

No ensino supletivo, as diferenças mais marcadas referem-se aos custos suportados pelas famílias. Comparativamente ao ensino integrado e articulado, que são na sua génese um tipo de ensino de acesso gratuito, o ensino em regime supletivo é pago na totalidade pelos encarregados de educação.

Este ponto pode suscitar as mais diversas reflexões - que não podemos aqui desenvolver pormenorizadamente sob pena de nos desviarmos excessivamente do objeto definido para esta Investigação -, nomeadamente sobre uma eventual discriminação entre alunos em razão da sua idade, o que poderá colocar em causa diversos princípios constitucionais – como é o caso do princípio da igualdade e o direito fundamental de acesso ao ensino em condições de igualdade. Pode-se então levantar a seguinte pergunta: porque é que uma pessoa com 10 anos de idade, que cumpre o requisito de idade para ingressar no ensino articulado, não tem que pagar a sua formação, e um aluno que só descubra que gosta de música aos 16, pretendendo ingressar nesse momento, terá que pagar – que, diga-se, não é nada barato – pela frequência nas aulas de música que tanto ambiciona ter? Não estaremos perante uma situação de injustiça e de desigualdade não fundamentada em termos de oportunidades?

Por outro lado, é natural presumir que os alunos (e respetivas famílias) que estão dispostos a suportar os custos da sua formação musical têm uma elevada motivação em aprender música. Se, a título de exemplo e de compensação, o ensino articulado fosse igualmente pago, natural seria que não houvesse tantos alunos inscritos, seja porque não teriam possibilidades económicas de ingressarem, seja porque a não-gratuidade operaria como factor de filtragem dos alunos que não estivessem realmente motivados e interessados em ingressar.

Outro ponto de distinção que podemos apontar é o plano curricular da componente genérica, onde não existe adaptação da carga horária do mesmo, o que permite ao aluno frequentar qualquer área de ensino ao ingressar no ensino secundário e

continuar o seu percurso no conservatório. Este ponto é extremamente importante para os pais, pois no fim do secundário, o educando poderá concorrer para o ensino superior não só de música, como de uma área afim à frequentada no secundário. Não impõe uma escolha que direcione o aluno para apenas um ramo de aprendizagem, forçando-o a abdicar das demais. É importante quando o aluno ainda não decidiu o que pretende seguir e exercer na sua carreira profissional, permitindo que essa escolha só se efetive alguns anos mais tarde, quando se for candidatar ao ensino superior.

O ensino profissional no âmbito do ensino da música existe a partir do 3.º ciclo, através dos cursos de instrumentista de Cordas e Tecla, e de instrumentista de Sopros e Percussão. No ensino secundário poderão ser lecionados os cursos anteriormente mencionados – bem como o de instrumentista de *Jazz* -, sendo estes caracterizados por uma forte ligação com o mundo profissional.

Neste momento, o aluno já se encontra num momento distinto do seu desenvolvimento, já tomou uma decisão fundamental relativamente ao seu futuro profissional, sobre aquilo que se vê a fazer após concluir os seus estudos, tendencial e desejavelmente, caso tudo corra dentro do previsto, durante toda a sua futura carreira profissional.

Portanto, o aluno já tem plena consciência do que é o ensino da música erudita, qual a realidade do instrumento guitarra clássica, do grau de exigência que lhe é imposto e do nível de dedicação que tem de imprimir continuamente de forma a alcançar os objetivos programáticos que lhe são impostos. Por tudo isto a escolha de ingressar no curso profissional, no ensino secundário, costuma ser uma escolha competente, devidamente informada e consciente, com conhecimento de causa e acompanhada da necessária reflexão, pois é uma decisão com um peso enorme no futuro pessoal e profissional do indivíduo. É uma escolha que não tem como ser tomada de ânimo leve, até porque o normal é que o aluno antes de ingressar no curso profissional de música já tenha percorrido os vários graus do ensino básico vocacionado na música, em alguma das vertentes anteriormente referidas (integrado, articulado ou supletivo). Por já ter passado por tudo isso, já não haverá propriamente possibilidades evidentes de se efetivar uma não correspondência a perspetivas iniciais, nesta fase da formação do aluno.

Um último factor, comum a todos estes tipos de ensino, e que importa aqui salientar, prende-se com a vertente física da Escola, i.é., as suas instalações. Uma eventual degradação do estado dos equipamentos, não disponibilizando assim as necessárias condições para desenvolver uma atividade de ensino na plenitude das suas potencialidades, pode afetar o rendimento de toda a população de uma escola, e por consequência constituir um factor que provoque a desincentivação dos alunos.

Em geral, a atividade de lecionar, que procura provocar a assimilação de conhecimentos, poderá revelar-se uma tarefa bastante complexa perante a falta de condições a nível de infraestruturas escolares.

### **9.3.5 Pares**

No processo de crescimento das crianças, um dos fatores que tem maior influência no campo das suas ações mentais, emocionais, éticos/morais e comportamentais são os seus pares, ou seja as amigadas, os colegas, o grupo social da mesma faixa etária. A Interação com pares é uma forma eficaz de desenvolver habilidades e estratégias. Vygotsky, sugere que os professores usem exercícios de aprendizagem cooperativa, onde as crianças menos competentes possam desenvolver com a ajuda de colegas mais hábeis – dentro da zona de desenvolvimento proximal (Dahms, 2007).

Por outro lado, no campo motivacional, cumpre ter em conta que os jovens, nessas etapas correspondentes do seu desenvolvimento, são fortemente influenciáveis pelos seus pares, sendo bastante importante para eles a opinião que as pessoas que integram o círculo mais próximo de amigos pensam das opções que tomam. “Os alunos reagem com frequência aos aplausos dos pares ou colegas, o que constitui uma situação que pode ser muito perturbadora, quando os alunos e o professor têm metas bastante diferentes” (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Portanto, se a generalidade dos amigos próximos do jovem não demonstrarem interesse pela música erudita e pela guitarra clássica, este poderá sentir-se cada vez mais desinteressado em prosseguir a sua formação no ensino vocacional, pois quer sentir-se devidamente integrado no círculo social onde se situam os seus pares. Quererá sentir-se aceite por estes.

### **9.3.6 O meio envolvente**

De acordo com Vygotsky, o ambiente em que as crianças crescem irá influenciar a forma como elas pensam e sobre o que elas pensam (McLeod, s.d.). Apesar de ter um grau de influência inferior relativamente aos anteriores, o meio socio-cultural envolvente influi também no processo de ensino-aprendizagem.

Vivemos na época da globalização, nomeadamente ao nível da circulação e do acesso a informação pelos meios tecnológicos. Estes podem constituir utensílios extremamente úteis quando utilizados corretamente pelos seus usuários. Contudo, como se sabe, uma maior facilidade de acesso a informação em termos quantitativos não significa propriamente que esteja assegurada a qualidade e fiabilidade da informação a que se tem acesso.

A música enquanto fenómeno cultural que é, constitui um reflexo da própria sociedade onde se insere. E o nível cultural de cada sociedade varia em função do momento histórico em causa. Atualmente em Portugal, verificamos uma tendência para o alargamento do número de escolas que ministram o ensino da música.

Contudo, ainda é necessário desenvolver um grande esforço no sentido da culturalização das populações, cativando-lhes o interesse pelo tipo de música que se ensina nos conservatórios em Portugal, de forma a garantir a sua adesão em relação à oferta educativa e cultural que estes contribuem para as respetivas regiões e localidades onde se inserem.

#### **9.4 Motivação na aprendizagem de um instrumento musical**

A motivação é hoje considerada um elementos chave na potencialização da aprendizagem.

Como já se referiu noutro momento, neste Relatório, a motivação subdivide-se em dois grupos: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. “Os motivos intrínsecos são aqueles que são satisfeitos por reforços internos, não estando dependentes de objetivos externos. Os motivos extrínsecos, ao contrário, dependem de necessidades que têm de ser satisfeitas por reforços externos” (Sprinthall, 1990, pág. 508),

Na opinião de Bruner, a aprendizagem será mais eficaz quando for impulsionada pela motivação intrínseca do que pela motivação externa (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Contudo, por vezes poderá ser necessário recorrer a fatores externos para propulsionar a motivação intrínseca, de forma a fazer com que esta venha a adquirir

autonomia e mecanismos de autosuficiência, que permitirão a consolidação da aprendizagem (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Numa atividade artística como a música, que requer um elevado grau de dedicação e investimento por parte do músico, a motivação apresenta-se como factor determinante e incontornável, no sentido do sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Como a aquisição da bilidade musical leva muito tempo e requer bastante esforço, o desenvolvimento dos músicos também incentivação extrínseca, traduzida em recompensas não musicais secundárias que vêm com a participação musical. Isto é especialmente notório quando “jovens músicos respondem ao apoio e incentivo de pessoas próximas a eles, tais como os pais, os professores e os colegas” (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007, p. 44 e 45).

Em geral, podemos dizer que seja qual for o momento do seu concreto estágio de desenvolvimento, os músicos podem ser influenciados por várias fontes intrínsecas e extrínsecas.

Para os alunos que estudam música no ensino oficial, a motivação intrínseca é de enorme importância. Os alunos que conseguem um maior aproveitamento escolar “revelam razões intrínsecas para o seu envolvimento com a música, tais como querer tocar música para seu próprio prazer – tocar como divertimento em oposição à prática obrigatória instrumental, ou para se inserir num determinado grupo (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007, p. 47).

Os fatores intrínsecos que relevam para um músico funcionam como combustível que alimenta o seu desenvolvimento musical não só durante o processo de aprendizagem no ensino básico e secundário, como também ao longo da vida.

Como factores capazes de atingir essa motivação intrínseca, podem ocorrer os mais diversos eventos que constituem verdadeiras experiências negativas no percurso do músico, nomeadamente críticas que recebe em momentos sensíveis como audições, aulas, que por consequência geram insegurança, ansiedade e redução do prazer e interesse em estudar e desenvolver-se na prática do instrumento. Estes factores negativos relevam enquanto factores extrínsecos, sendo na maioria dos casos provocados pelas pessoas que interagem com maior regularidade com o aluno, nomeadamente os pais, o professor e os colegas.

A instituição familiar constitui o elemento determinante na motivação e apoio do aluno, nas primeiras fases do processo de desenvolvimento pessoal e musical deste (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007). Isto é especialmente evidente nas culturas ocidentais, onde os pais assumem um papel determinante ao nível destas questões, daí que um comentário que valorize e elogie o aluno por parte destes constitui um verdadeiro refoço positivo, uma recompensa.

No âmbito específico da aprendizagem do instrumento, releva a relação entre aluno e professor.

Como se refeiu, os professores exercem uma grande influência na vida dos alunos. Especial destaque tem o primeiro professor, que pode assumir um peso superior relativamente aos subsequentes, na medida em que está presente num momento chave, que poderá ser decisivo em todo o processo de ensino-aprendizagem posterior do aluno: o momento em que este desenholve o primeiro contacto com o instrumento musical, com todas as expectativas com que chega e começa a ter as primeiras aulas (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007). Como refere Sloboda e Lehmann (2007), as crianças que conseguiram algum sucesso dentro do meio musical, revelaram que o primeiro professor de instrumento tinha uma postura calorosa, amigável, motivadora e divertida. Portanto, os alunos estavam radiantes e entusiasmados com as primeiras aulas, estabelecendo com esse professor não apenas uma relação de *Mestre-Aprendiz*, mas também uma relação de *Ídolo-Imitador*.

Pelo contrário, acrescenta ainda o mesmo autor que as crianças que tiveram menos rendimento nos seus instrumentos ou que desistiram de tocar completamente, mas frequentemente referenciaram que os primeiros professores, tinham uma postura bastante crítica, hostil, fria e insensível. Estes alunos eram incapazes de apreciar o ensino ou a capacidade de tocar do professor, se não houve nessa fase inicial uma relação pessoal positiva. Geralmente, nas idades mais jovens, até aos 10 anos de idade, o facto de não ter gostado do professor fez com que também se desenvolvesse o gosto pelo instrumento e pela música.

O papel desempenhado pelos professores subsequentes é distinto do primeiro, mas ainda assim de incontestável relevo.

É importante desenvolver e manter laços de afeto e lealdade para com o aluno, procurando ser uma verdadeira fonte de inspiração para este. O professor deve ser capaz de desenvolver um bom relacionamento com o aluno, principalmente nos patamares iniciais do processo de aprendizagem, pois tal factor influirá diretamente nas



capacidades técnicas e artísticas que o aluno se mostrará capaz de desenvolver (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007).

A influência exercida pelo círculo mais próximo de pares é capaz de influenciar decisivamente a aprendizagem do aluno, através de manifestações de motivação extrínseca.

As posições assumidas pelos pares, através de pressões que exercem sobre o aluno relativamente às preferências musicais, à desvalorização do instrumento que este toca e ao tipo de repertório, podem no limite influenciar decisivamente este na decisão de desistir.

Conclui-se que os fatores intrínsecos e extrínsecos assumem um papel importantíssimo ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, como refere Sloboda Lehmann (2007), os motivadores extrínsecos não podem substituir a motivação extrínseca. Quer isto dizer que o apoio externo pode ser decisivo no evitar que as crianças não abandonem a música, mas sem motivação intrínseca adicional não são suscetíveis de melhorar tanto musicalmente.

## **9.5 Fatores de abandono no ensino vocacional da música**

Como foi referido na Introdução, esta Investigação procurará abrir um espaço de reflexão sobre qual a relevância da não verificação de expectativas nos alunos enquanto eventual causa de desmotivação e consequente desistência do estudo da música (no âmbito do ensino articulado). Segundo Rui Sousa (2003), o desajustamento entre a oferta e a procura, a par das dificuldades em conciliar o estudo da música com o ensino genérico, são duas das principais causas atuais que levam os alunos a pretenderem desistir do ensino vocacional da música. Efetivamente, este último factor representa uma verdade lapaliciana no ensino articulado. Os alunos inscritos no ensino articulado têm que continuar a frequentar a maioria das disciplinas do ensino genérico em simultâneo com as disciplinas do ensino artístico, ficando portanto não só com um horário mais sobrecarregado em relação aos restantes colegas que não frequentam o ensino da música, como também têm que aprender a articular a frequência de disciplinas tão heterogêneas e distintas entre si, e portanto necessitam de uma programação e organização mental que os torne suficientemente flexíveis para que consigam interagir eficientemente em áreas tão distintas do saber (que resulta claro de uma contraposição direta de disciplinas como a de Português com a de Instrumento, ou a de Matemática

com a de Formação Musical). Portanto, no seu dia-a-dia, necessitam dessa capacidade de articulação e flexibilização, num esforço de verdadeira conciliação de dois mundos distintos – poder-se-á mesmo dizer opostos -, para que nomeadamente consigam desenvolver um estudo rotinado de forma produtiva em todas essas vertentes onde está inserido.

No que se refere ao desajustamento entre a oferta e a procura, sendo este um ponto central no tema desta Investigação, merece obviamente uma análise mais atenta.

A verdade é que quando atendemos às especificidades e características próprias do ensino especializado da música, identificamos que este tem com objetivo primordial e inexorável a formação de instrumentistas solistas, direcionado para uma única tipologia instrumental (a música clássica europeia ocidental, principalmente dos séculos XVIII e XIX). Sendo este um ponto assente, a partir dele surgem diversas conclusões possíveis, desde logo que esta fixação e rigidez de orientação tem levado a uma desadequação e desencontro face “à procura crescente da aprendizagem musical que corresponda à heterogeneidade dos territórios, dos alunos, dos públicos, dos profissionais e do desenvolvimento do mercado de emprego (Folhadela, Vasconcelos e Palma., 1998, p. 7). Daí que muitos autores não demorem a reconhecer que a rigidez e a falta de margem de conformação da tipologia musical subjacente ao ensino vocacional da música tem levado ao reconhecimento de uma incapacidade de adaptação à evolução dos tempos e de adequação aos interesses constantemente mutáveis da sociedade.

Claro está que é inquestionável o valor de algumas conquistas políticas, económicas e sociais das últimas duas décadas em Portugal, que permitiram a melhoria do nível sócio-económico da generalidade da população portuguesa e uma maior democratização das possibilidades de acesso ao ensino. É sem dúvida uma inquestionável mais valia o reconhecimento de que hoje é possibilitado às famílias tomarem uma série de decisões fundamentais ao nível das escolhas do percurso académico dos filhos, não limitadas por qualquer condicionalismo que lhe seja externo. Contudo, a abertura de um leque mais variado de oferta e possibilidades de conformação do processo de aprendizagem das crianças também faz surgir maiores responsabilidades, tanto a cargo de encarregados de educação como aos demais intervenientes nesse mesmo processo.

Daí que se verifique que fruto dessa democratização do acesso ao ensino se tenha dado o aumento da variedade na oferta de ensino (não só ao nível de disciplinas de frequência obrigatória como também de inúmeras atividades de tempos livres), bem

como do surgimento de novos modelos de ensino híbridos (v.g. o ensino articulado, que concilia o ensino genérico com o vocacionado) e profissionalizantes, etc. No caso específico do ensino da música, levou ao aumento do número de escolas de música e da procura de docentes – e nessa medida, reconheça-se, um importante impulso no mercado de trabalho. No entanto, não obstante isso, verificamos “a existência de elevadas taxas de insucesso e de abandono”, sendo “muito reduzido o número de alunos a frequentarem os últimos anos” que correspondem à formação vocacional da música (Rui Sousa, 2003, pg. 2). Como refere este mesmo autor, há uma discrepância entre a disponibilidade dos alunos para o estudo da música no grau de exigência que professores e própria escola lhe pretendem impor, influenciados e condicionados pelos padrões de qualidade impostos neste modelo de ensino. Portanto, a conclusão é que os Conservatórios forcem-se por manter a sua identidade, por não ver descaracterizada a sua ideologia e tipologia de ensino, com “raízes no século XIX” (Rui Sousa, 2003, pg. 1), ao mesmo tempo que os seus programas, currículos e planos de estudos surgem cada vez mais como que desajustados face àquilo que realmente a generalidade dos alunos é capaz de produzir (e que está disposta a conseguir).

Esta desconexão deve levar-nos a refletir sobre as soluções atualmente consagradas, tentando perceber se existe ou a necessidade de proceder a uma reforma das mesmas, no sentido de efetivar uma aproximação e adequação à realidade das efetivas necessidades do ensino em Portugal, com pragmatismo e sem quaisquer utopias, bem como identificar as reais causas que leva a esta desconexão entre as perspetivas e convicções originárias dos alunos, quando ingressam no ensino vocacional e aquilo que vêm efetivamente a vivenciar, após ingressarem.

### **9.5.1 Causas endógenas e exógenas de abandono do ensino da música**

Vários autores têm procurado desenvolver uma classificação dogmática e científica das causas de abandono do ensino. Estas considerações são facilmente transponíveis para o ensino da música, dada a verificação da sua maior parte também nesta.

Como causas endógenas, têm sido referidos o insucesso escolar, a ausência de motivação - que, re resto, pode resultar do insucesso - (Davidson, Sloboda e Howe, 1996; O'Neill, 1994; Ryan et al., 2000; Ioboda e Howe, 1991) e a autoperceção das capacidades musicais, que se traduz numa falta de confiança nas suas capacidades

(Pinto, 1995) – em especial neste último, cumpre referir que ainda se reveste de uma certa importância sob uma perspectiva socio-cultural o valor do talento na aprendizagem da música; em consequência disso, e derivado de toda a dinâmica motivacional, torna-se claro que numa fase em que o aluno tenha um pior desempenho, poderá perceber uma falta de talento, de capacidades, tanto fruto de uma autoreflexão como daquilo que lhe vai sendo transmitido por aqueles que intervêm no seu processo de ensino, o que poderá levar à sua desistência (Rawlins, 1979).

Nas causas exógenas temos a destacar os conflitos de horários, ou seja, a dificuldade em conciliar o estudo da música com a escola genérica e outras atividades extracurriculares e de tempos livres em que o aluno esteja inserido (que tendem a ser hoje em dia cada vez em maior número) (Hartley, 1996; Kourajian, 1982; Koutz, 1987; Solly, 1986), e as pressões externas, que podem advir dos seus pares – ao nível de grupo de pares, estes podem influenciar o aluno a optar por outras atividades extracurriculares, nessas idades tendencialmente entre eles mais aliciantes, em detrimento da música (nomeadamente a prática do futebol) (Morehouse, 1987; Ryan et al, 2000); ou da parte dos pais, com a pressão destes para a obtenção de boas notas na escola, ou resultante de os alunos apenas estudarem por imposição e vontade expressa dos pais (Koutz, 1987).

## **10 Metodologia de investigação**

Para o presente estudo em educação optou-se essencialmente pelo recurso a critérios metodológicos tanto de índole quantitativa como qualitativa.

Significa isto que apesar de a recolha de dados em si ter sido feita por recurso a ferramentas principalmente quantitativas, nem por isso se deixou de atender a critérios qualitativos de apreciação dos dados recolhidos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem na sua essência cinco características: 1- A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; 2- Os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; 3- Os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente nos resultados; 4- A análise dos dados é feita de forma indutiva; e 5- O investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

No método qualitativo, releva a perspetiva de investigação-ação:

*"A investigação-ação constitui uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-ação quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-ação é desenvolvida através da acção (analisada criticamente) dos membros do grupo." (Fernandes, 2006, p. 71)*

## **10.1 Amostra**

Na seleção da amostra procurou-se eleger critérios que permitissem ao investigador aprender o máximo sobre o fenómeno em estudo (Vale, 2000, em Martins, 2006).

O questionário feito aos professores foi disponibilizado através da internet, visto que o mesmo estava inserido na plataforma *Google Forms*, tendo sido partilhado com colegas docentes de guitarra clássica, sem distinguir o local onde lecionam. O único requisito que os participantes deveriam preencher para poder realizar o questionário era, portanto, o serem docente de guitarra clássica nalgum conservatório onde lecionem em regime de ensino articulado.

O questionário foi preenchido por 31 docentes.

O questionário dirigido aos alunos chegou aos mesmos em papel, por intermédio dos respetivos docentes de guitarra clássica a quem se pediu colaboração na sua partilha (tendo estes, cordialmente, concordado em colaborar nessa divulgação).

Frisou-se o carácter anónimo do questionário no momento da sua entrega aos alunos para que estes o preenchessem, e os requisitos que estes deveriam preencher para poderem participar no questionário eram encontrarem-se a frequentar o regime de articulado (até ao 5.º grau, inclusivamente) e terem trazido a declaração de consentimento informado, que permitisse a sua participação pelos encarregados de educação, devidamente preenchido.

Recolheram-se 20 questionários, correspondentes ao mesmo número de alunos participantes.

## **10.2 Instrumentos**

De forma a preparar a informação necessária para desenvolver uma reflexão fundamentada sobre o problema suscitada nesta Investigação, começou-se por, de forma preliminar, contactar a direção da AAM (instituição onde se realizou o estágio) para solicitar a divulgação de informações sobre o número de alunos que frequentam atualmente o curso de articulado no instrumento guitarra, divididos por graus, bem como essas mesmas informações relativamente aos instrumentos piano e violino (apenas com o propósito de ter elementos com os quais estabelecer comparação com a realidade do ensino da guitarra). Para além disso – e novamente com um propósito comparativo –, requereu-se esses mesmos dados mas relativos a um ano letivo transato (que neste caso foi 2010/2011), para entender a evolução desde então registada.

A partir destes dados, que foram cordial e prestavelmente fornecidos pela direção da AAM, estabeleceram-se quadros que procuram verificar se há uma maior ou menor tendência na guitarra para a redução do n.º de alunos inscritos à medida que se avança nos graus de ensino, comparativamente aos outros instrumentos.

Os instrumentos, utilizados numa fase posterior foram os questionários. Um questionário realizado aos alunos, com perguntas de escolha múltipla (Anexo I); e outro questionário do mesmo género realizado aos professores de guitarra clássica.

## **10.3 Recolha de dados**

Para dar início à recolha de dados foi pedida a colaboração a docentes de guitarra que lecionam nas instituições AAM e Conservatório de Albufeira, tendo estes gentilmente aceitado colaborar e transmitir os questionários aos seus alunos. Após apresentação dos objetivos do estudo aos alunos, foi sublinhada a confidencialidade e anonimato dos dados e entregue o consentimento informado (consultar anexo III), para autorização dos Encarregados de Educação e dos próprios alunos. Após a devolução desses documentos devidamente preenchidos, entregou-se os questionários aos alunos para estes preencherem durante a própria aula, tentando fazê-los sentirem-se totalmente à vontade para preencher o mesmo, de acordo com a sua opinião, sem qualquer receio de que o seu professor pudesse ler as suas opções e de qualquer forma censurá-lo. Este aspeto foi realçado porque se pretendia, sobretudo, garantir a veracidade dos elementos recolhidos, i.e., a maior correspondência possível com a efetiva opinião dos alunos.

Na recolha dos dados derivados do questionário aos professores, revelaram-se especialmente úteis os meios tecnológicos para partilhar o questionário. Mais concretamente, por via da internet, foi possível partilhar o questionário rapidamente com vários docentes de guitarra. A facilidade no preenchimento do questionário através da internet contribuiu para uma boa adesão participativa, tendo sido submetidos 31 questionários.

## **11 Apresentação e análise de dados**

Em conformidade com o autor Wolcott (1994) que revela três momentos fundamentais durante a fase de análise de dados: descrição, análise e interpretação. A descrição corresponde à escrita de textos resultantes dos dados originais registados pelo investigador. Neste estudo corresponde aos instrumentos utilizados, questionário, entrevista e observação. A análise é um processo de organização de dados, onde se devem salientar os aspetos essenciais e identificar fatores chave. Aqui são descritos os resultados brutos de forma objetiva sem lugar para interpretações. Por fim, a interpretação diz respeito ao processo de obtenção de significados e ilações a partir dos dados obtidos, sendo a mesma exposta de forma indutiva na discussão dos resultados.

### **11.1 Dados recolhidos relativamente à Escola**

Como recolha de dados inicial, com um propósito de enquadramento relativamente à realidade específica do ensino do instrumento guitarra clássica, procurou-se obter, junto da direção da AAM, dados que refletissem o número de alunos inscritos neste instrumento. Para conseguir estabelecer uma base comparativa, pediu-se ainda o mesmo tipo de dados relativamente aos instrumentos piano e violino.

Mais concretamente, pediu-se dados quantitativos que traduzissem o número de alunos inscritos em cada grau de ensino, nesses respetivos instrumentos, tanto no corrente ano letivo como também num anterior (2010/2011), novamente, com o objetivo de estabelecer bases que permitam realizar numa comparação – neste último caso, de acordo com um critério cronológico.

Nos seguintes gráficos expõe-se os dados recolhidos:

Ano letivo de 2010/2011:

| Instrumento /<br>Grau | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º |
|-----------------------|----|----|----|----|----|
| Guitarra<br>Clássica  | 23 | 5  | 10 | 0  | 0  |
| Piano                 | 5  | 13 | 9  | 1  | 1  |
| Violino               | 11 | 8  | 2  | 0  | 2  |

*Tabela 11 – n.º de alunos inscritos no ano letivo 2010/2011.*

Ano letivo de 2017/2018:

| Instrumento /<br>Grau | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º |
|-----------------------|----|----|----|----|----|
| Guitarra<br>Clássica  | 15 | 10 | 14 | 8  | 2  |
| Piano                 | 8  | 8  | 10 | 11 | 6  |
| Violino               | 3  | 2  | 2  | 4  | 2  |

*Tabela 12 – n.º de alunos inscritos no ano letivo 2017/2018.*

De acordo com uma análise objetiva, verificamos que o número de alunos inscritos no 1º grau em guitarra clássica é claramente superior ao dos outros dois instrumentos.

Contudo, é o instrumento que verifica um maior declive degressivo no número de alunos até ao 5º grau.

Em 2010/2011 apresenta, no 5º grau, menos vinte e três (- 23) aluno que no 1º. Comparativamente, os instrumentos piano e violino apresentam menos quatro (- 4) e menos nove (- 9), respetivamente.

Em 2017/2018, a guitarra apresenta no 5º grau um decréscimo no número de alunos inscritos de menos treze (-13), enquanto que o piano e o violino apresentam decréscimos de menos dois (-2) e menos um (-1), respetivamente.

No 5º grau, no ano letivo de 2010/2011 a guitarra clássica é, dos três, o instrumento com menos alunos inscritos (0).

No ano letivo de 2017/2018, é o que tem menos alunos inscritos no 5º grau, a par com o violino.



## 11.2 Questionário realizado aos professores

Este questionário foi feito através da plataforma *Google Forms*, destinou-se aos docentes de guitarra clássica, tendo resultado um total de 31 respostas validadas.

Os resultados obtidos após a aplicação dos questionários aos docentes de guitarra clássica são de seguida descritos e apresentados sob a forma de gráficos circulares e de colunas.

O questionário foi construído com o objetivo essencial de, com base na colocação de questões diferenciadas, tentar entender a perspetiva dos professores sobre a sua opinião relativamente à existência ou não de uma desconformidade entre os interesses dos alunos e a oferta formativa no ensino vocacionado da música; por outro lado, procurar saber o que estes pensam sobre o ensino articulado: se acham que esse regime de ensino está devidamente configurado de forma a favorecer o sucesso escolar dos alunos e se a forma como este se estrutura dá ou não contribui em determinada medida para a verificação de situações de desmotivação, desinteresse e, no limite, de desistência da parte dos alunos.

Expor-se-á aqui as questões consideradas mais pertinentes, sendo que os resultados relativamente a outras questões consideradas acessórias relativamente ao objetivo do questionário serão apresentadas em anexo (Anexo II).

A primeira questão e respetivos resultados que aqui damos a conhecer procurou sobretudo entender se os professores de guitarra clássica consideram que o modelo atual de ensino articulado favorece o sucesso escolar dos alunos, tendo em conta o modo como se encontra formatado.

Como é perceptível no Gráfico 1<sup>1</sup> que colocamos *infra*, 41,9% dos professores-participantes consideram que não, 38,7% considera que sim, e 19,4% indicaram que não sabiam ou que preferiam não responder.

---

<sup>1</sup> A numeração das respetivas perguntas que aparecerá *infra* na imagens do gráfico que serão aqui expostas corresponde àquela que resulta da própria ordenação de questões no seio do questionário. Como optámos por não colocar todas as questões que foram colocadas nesta parte do trabalho, haverá naturalmente saltos nessa numeração. As que optámos por não colocar aqui, no corpo principal do texto da Investigação, por terem uma relevância menor ou meramente acessória relativamente ao objeto principal da investigação (v.g., idade dos participantes), colocá-las-emos posteriormente, no espaço do documento dedicado aos Anexos.

4. Na sua opinião, o modelo atual de ensino articulado, tendo em conta a forma como está formatado, favorece o sucesso escolar dos alunos?

31 respostas

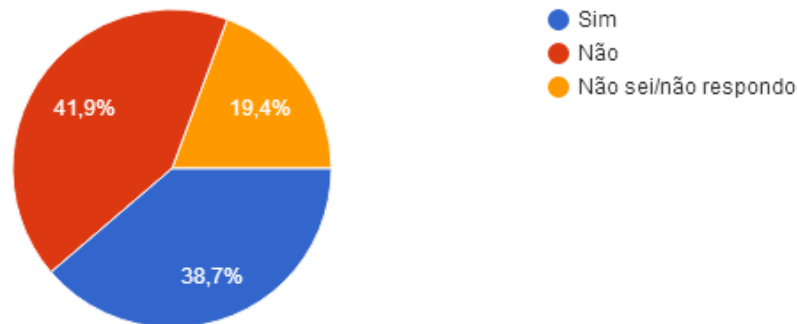


Gráfico I – “o modelo atual de ensino articulado faovrece o sucesso escolar dos alunos?”

Como segunda questão, pergunta-se aos docentes qual o regime de ensino que, no seu entender, propicia tendencialmente a verificação de melhores resultados nos alunos.

O Gráfico 2 demonstra que 35,5% dos participantes consideram que é indiferente. Dos que optaram na sua resposta por algum dos regimes indicados, 32,3% considera ser o regime de integrado o que está melhor habilitado à aquisição de resultados na generalidade mais satisfatórios, 22,6% respondeu que que é o articulado, e 9,7% disse ser o regime supletivo.

5. De acordo com a sua experiência enquanto docente, em que regime identifica uma maior tendência de ver...o de melhores resultados nos alunos?

31 respostas

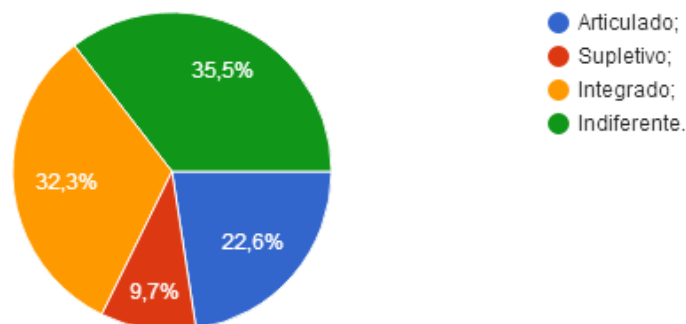


Gráfico 2 – “Em que regime identifica melhores resultados nos alunos?”

Posteriormente, questionou-se os docentes sobre se concordam com a gratuidade (para os alunos e respetivas famílias) do ensino da música no âmbito do regime de articulado.

Do Gráfico 3 extrai-se que 77,4% dos participantes consideram que sim, 12,9% respondeu que não, enquanto que 9,7% optou por não responder ou não sabe.

## 6. Concorda com a gratuidade do ensino articulado?

31 respostas

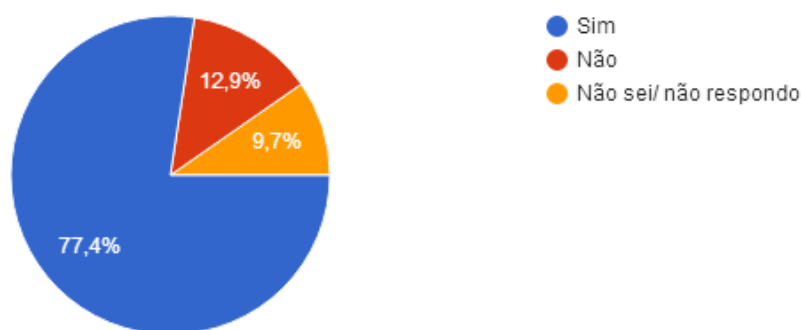


Gráfico 3 – “Concorda com a gratuidade do ensino articulado?”

Como quarta questão que considerámos relevante de efetuar aos docentes de guitarra clássica, perguntámos se consideram que a taxa de desistências em guitarra clássica seja semelhante à da generalidade dos restantes instrumentos, apelando à experiência profissional e à perceção destes (obviamente, pois sabíamos que em princípio os docentes não dispunham dos conhecimentos científicos exatos e respetivos dados estatísticos que evidenciassem de forma objetiva a resposta a esta questão).

Como é demonstrado no Gráfico 4, 41,9% consideraram que a taxa de desistências no ensino da guitarra clássica no âmbito do regime de articulado apresenta diferenças assinaláveis relativamente à globalidade dos restantes instrumentos, enquanto que 25,8% responder as percentagens de desistências são semelhantes, e por fim 32,3% disse não saber ou optou por não responder.

7. Pela sua experiência, considera que a taxa de desistências em guitarra clássica, no ensino articulado, é semelhante dos restantes instrumentos?

31 respostas

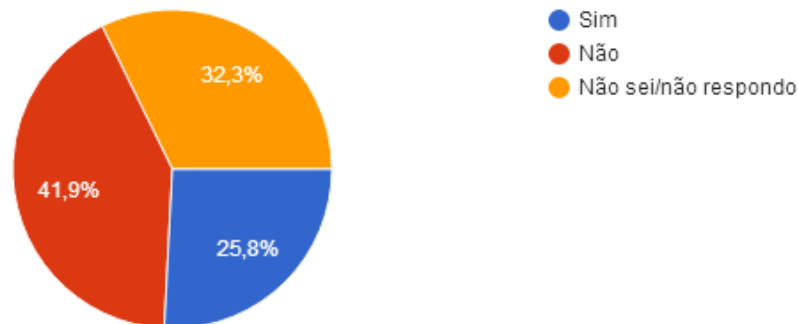


Gráfico 4 – “Considera a taxa de desistências em guitarra semelhante aos dos restantes instrumentos?”

De seguida, e considerando esta a questão mais pertinente no questionário tendo em conta o objeto deste Projeto de Investigação, perguntámos aos docentes-participantes se consideram existir, no ensino da guitarra clássica em regime de articulado, uma correspondência tendencial entre as expetativas iniciais dos alunos e a realidade que estes vêm efetivamente a encontrar, ao longo do mesmo.

O Gráfico 5 indica que 74,2% considera que não, apenas 9,7% considera que sim, e, finalmente, 17,9% refere que não sabe ou prefere não responder.

8. Considera existir, no ensino da guitarra clássica em regime de articulado, uma correspondência tendencial entre ... a experienciar, ao longo do mesmo?

31 respostas

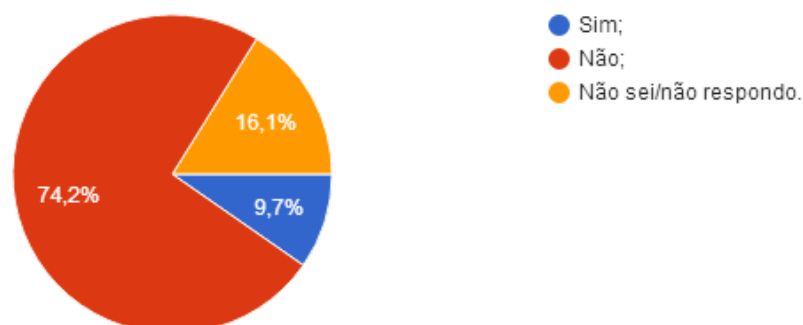


Gráfico 5 – “Considera existir uma correspondência tendencial entre as expetativas dos alunos e a oferta formativa?”

Por último, e enquanto questão diretamente dependente da que foi referida anteriormente (apenas quem tinha respondido ‘não’ à questão anterior teria acesso a esta última pergunta), perguntou-se que causas concretas identificavam os docentes como passíveis de justificar ou promover essa desconformidade entre expetativas dos alunos e realidade do curso.

A questão foi colocada em formato de caixa de verificação, podendo os docentes assinalar várias alternativas, deixando ainda em aberto no fim uma possibilidade denominada de “outras”, onde se deu possibilidade aos docentes de preencherem outras causas, para além das que já se encontravam previamente enumeradas no questionário. Dentro deste campo, um participante indicou outra causa (no seu entender), que será referida *infra*, onde são expostos os resultados relativamente à questão.

As causas propostas e seleccionáveis no questionário e respectivas percentagens de respostas obtidas foram as seguintes (ordenaram-se as causas propostas de acordo com um critério decrescente em termos de percentagem obtida) :

1. o ensino da música ser cada vez mais visto, pelos pais, como uma atividade extracurricular, que visa sobretudo ocupar os alunos nos tempos livres da tarde – 80%;
2. o contexto específico do instrumento em si e uma ideia pré-concebida que os alunos trazem do mesmo – 76%;
3. falta de esforço dos pais no sentido de se informarem – 52%;
4. a rigidez dos programas e metas curriculares nos conservatórios, que não permitem ir ao encontro dos interesses dos alunos – 32%;
5. o elevado grau de exigência imposto, que obriga os alunos a estudarem e se dedicarem mais do que esperavam – 32%;
6. falta de informação fornecida pelas instituições de ensino, antes do ingresso no curso – 28%;
7. sobrecarga e dificuldade de conciliar o estudo da música com as disciplinas do ensino genérico – 28%;
8. a falta de mecanismos mais apertados e eficientes de filtragem e seleção dos alunos, após as suas candidaturas – 20%;
9. o excessivo formalismo do tipo de ensino prestado nos conservatórios – 16%;

10. a gratuidade do ensino articulado – 16%
11. em muitos casos, os alunos não terem de se deslocar ao conservatório para ter as aulas, tendo-as na própria escola de ensino regular – 8 %;
12. Outras (deixando espaço para o participante indicar, por escrito, quais considera que sejam) – 4%.

Dentro da última alternativa “Outras”, foi indicada por um dos participantes a seguinte causa de decorrespondência entre expetativas iniciais dos alunos e realidade do ensino da guitarra clássica, que aqui transcrevemos na íntegra:

- «Muitas vezes os alunos escolhem a guitarra por pensarem ser o instrumento mais fácil. Ao constatarem que não o é, facilmente entram num estado de desmotivação».

O Gráfico 6 sintetiza aquilo foram as respostas dos participantes que preencheram esta última questão

### 8.1 Se respondeu 'Não', que motivos encontra que justifiquem ou promovam essa situação?

25 respostas

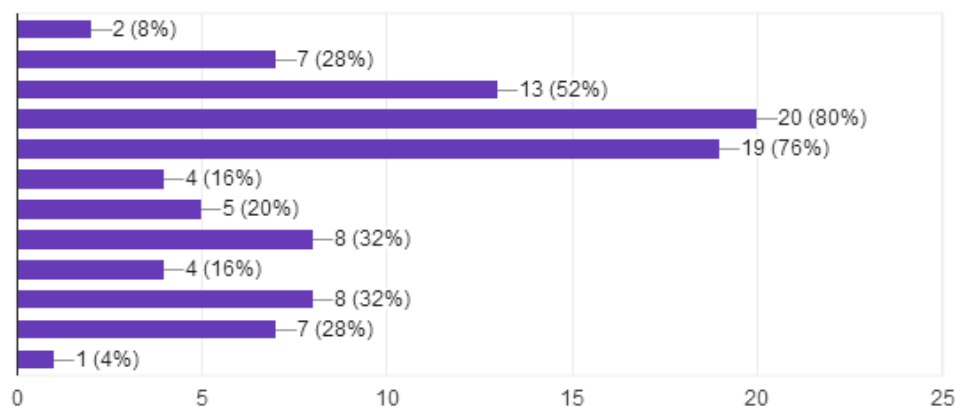


Gráfico 6 – “Causa da não verificação de expetativas?”

### 11.3 Questionário realizado aos alunos

Este questionário foi imprimido em papel, tendo sido distribuído por docentes que dão aulas nas instituições AAM e Conservatório de Música de Albufeira, para que os seus alunos preenchessem (caso entregassem o respetivo consentimento informado, assinado pelos encarregados de educação, permitindo a sua participação).

Os resultados obtidos após a aplicação dos questionários aos alunos são de seguida descritos e apresentados sob a forma de gráficos circulares e de colunas.

A população alvo, a quem se pediu a participação, foram alunos do ensino básico do ensino vocacionado da música em regime de articulado (portanto, do 1º ao 5º grau, e com idades compreendidas entre 10 e 15 anos).

Este questionário foi construído com o objetivo essencial de perceber se os alunos se sentem motivados para prosseguirem os seus estudos na música e em específico neste instrumento, convidando-os ainda a refletir se se sentem mais ou menos motivados hoje, comparativamente ao momento em que ingressaram no curso.

Pretendeu-se também perceber se a opção pelo estudo da música foi uma escolha principalmente deles próprios, ou se os seus pais tiveram um papel preponderante nessa decisão.

Por outro lado, procurou-se também determinar os gostos musicais dos alunos, percebendo onde se insere o género música clássica dentro do leque dessas preferências, bem como se há algum estilo musical que os alunos preferissem tocar, em detrimento da música clássica.

Pediu-se a colaboração de outros colegas docentes do instrumento para divulgarem os questionários pelos seus respetivos alunos. Os locais onde os questionários foram fornecidos foram a Academia de Amadores de Música, em Lisboa, e o Conservatório de Albufeira, no Algarve.

Dos docentes a quem se efetuou pedido de colaboração, três aceitaram colaborar, entregando os questionários aos seus alunos nas respetivas aulas.

Serão feitas reflexões a propósito das dificuldades suscitadas durante a efetivação deste questionário, *infra*, no tópico dedicado às conclusões do projeto de investigação.

Como ponto de partida, apresentamos aqui uma primeira questão que extraímos do questionário que realizámos, através da qual se pergunta aos alunos de quem partiu a ideia e vontade de ingressarem nas aulas de música.

55% dos alunos participantes respondeu que a ideia partiu deles e dos pais, conjuntamente, os restante 45% afirmaram que a ideia surgiu principalmente deles próprios. Uma terceira alternativa disponibilizada era a que previa a possibilidade de terem sido apenas os pais a terem a iniciativa de colocar os filhos nas aulas de música, mas nenhum dos alunos participantes selecionou essa opção do questionário.

### A ideia e a decisão de começares a estudar guitarra foi de quem?

20 respostas

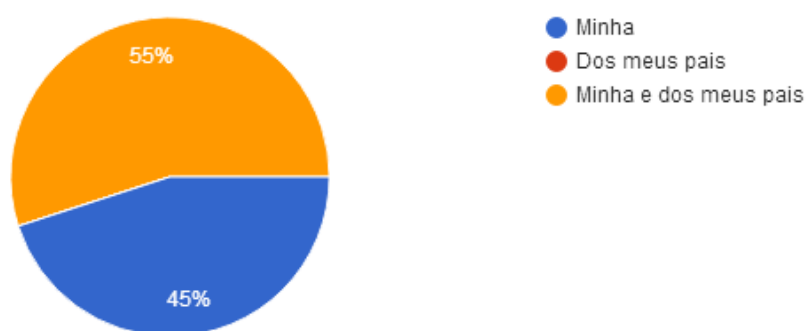


Gráfico 7 – “De quem foi a decisão de começar a estudar guitarra?”

Depois, colocou-se a questão se os alunos gostavam de aprender músicas de um outro estilo musical – que não apenas música clássica -, naquelas mesmas aulas.

75% dos responderam que sim, enquanto que os restantes 25% dos alunos responderam que não.



Há algum estilo musical que gostasses de aprender a tocar nestas aulas, para além de música clássica?

20 respostas

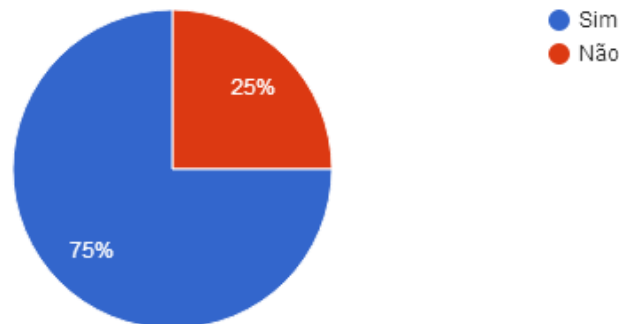


Gráfico 8 – “Estilo musical que gostasse de tocar para além de guitarra?”

Enquanto subpergunta da anterior – apenas para os que responderam sim-, perguntou-se se de entre esses estilos musicais que gostavam de tocar nessas aulas de instrumento no ensino articulado, se havia algum que preferissem mais do que música clássica.

Responderam que sim 81,3% desses alunos, enquanto que somente 18,8% respondeu que não.

Se respondeste 'Sim' à anterior, há algum que gostasses mais de tocar do que música clássica?

16 respostas

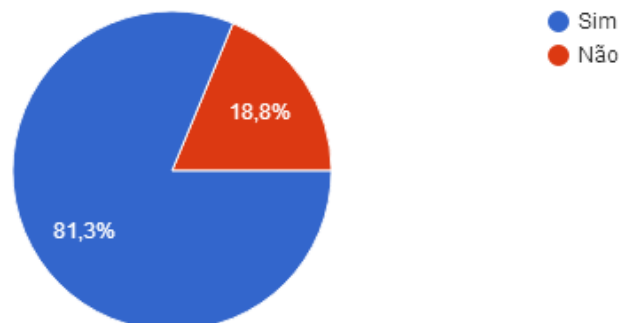


Gráfico 9 – “Estilo musical que gostasse de tocar mais do que guitarra?”

Surge uma outra subpergunta, relativamente à anterior – apenas para quem respondeu que preferia tocar outro(s) estilo(s) musical(is) comparativamente a música clássica -, onde se pediu aos alunos que concretizassem, indicando especificamente o estilo musical que mais preferiam tocar naquelas aulas.

46,2% dos alunos respondeu que preferiam o estilo de música Pop, 23,1% indicou que preferiam aprender repertório dentro do estilo Rock, 15,4% dos alunos respondeu que tinham preferência pelo Hip/Hop e RnB, outros 15,4% indicaram o estilo de música eletrónica (DJ). Nenhum aluno assinalou a opção música “tradicional”, que também foi disponibilizada na questão de escolha múltipla.

### Se respondeste 'Sim' à anterior, indica quais

13 respostas

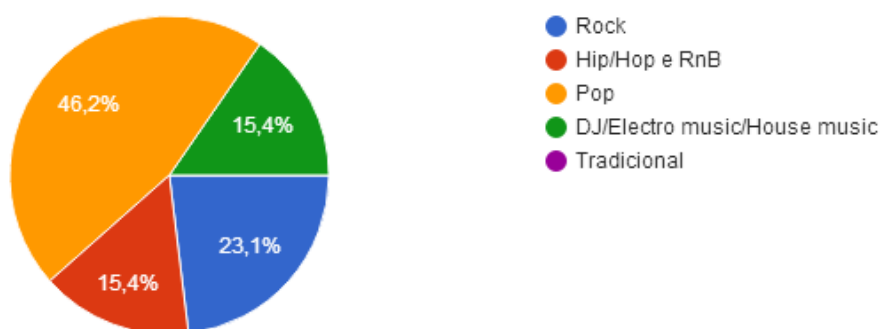


Gráfico 10 – “Quais os estilos musicais que gostavas mais de tocar do que guitarra?”

Posteriormente, questionou-se os alunos se estavam a gostar do repertório que estavam a estudar no período letivo que se encontra em curso. Para o efeito, disponibilizou-se uma escala gradual, de 1 a 5 – sendo que 1 equivaleria a “Nada” e 5 a “Muito” -, para que estes pudessem assinalar a opção que melhor se enquadrasse com a sua opinião.

Metade dos participantes (50%) optou por assinalar a sua resposta no nível 4 (“Sim”), enquanto que 25% optou pela hipótese de nível 3 (“Mais ou menos”) e outros 25% pela alternativa 5 (“Muito”).

Nenhum aluno assinalou as hipóteses 1 (“Nada”) e 2 (“Pouco”).

### Gostas das peças que está a tocar este período?

20 respostas

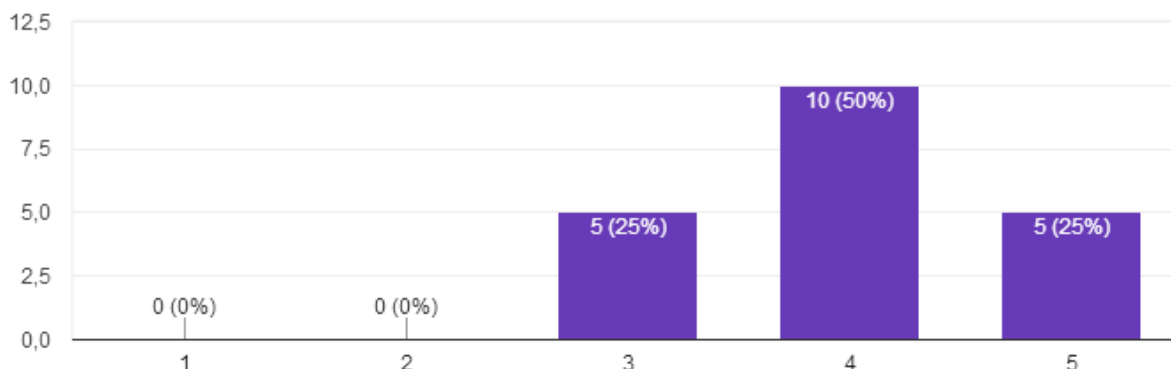


Gráfico 11 – “Gosta das peças que está a tocar este período?”

De seguida, levantou-se a questão aos alunos se as aulas de música estavam ou não a corresponder às expetativas que tinham no início, quando ingressaram.

A maioria dos alunos (45%) indicou a opção intermédia “mais ou menos”, 40% referiu que sim, e os restantes 15% responderam que não.

### As aulas de música estão a corresponder às expetativas que tinhas quando começaste?

20 respostas

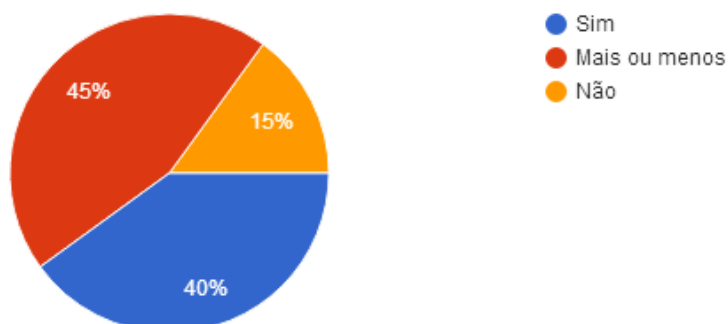


Gráfico 12 – “As aulas estão a corresponder às expetativas?”

Pediu-se aos alunos para que, numa escala de 1 a 5 – sendo que 1 responde a “nenhuma motivação” e 5 a “muito motivado” – concretizassem aquele que era, no seu entender, o seu nível atual de motivação para estudar guitarra clássica.

Maioritariamente, assinalaram a hipótese intermédia 3 (55%), 40% indicou o nível 4, e apenas 5% a hipótese máxima, 5.

Nenhum aluno indicou os níveis 1 e 2 nas suas respostas.

### Numa escala de 1 a 5, classifica a tua motivação para estudar guitarra clássica

20 respostas

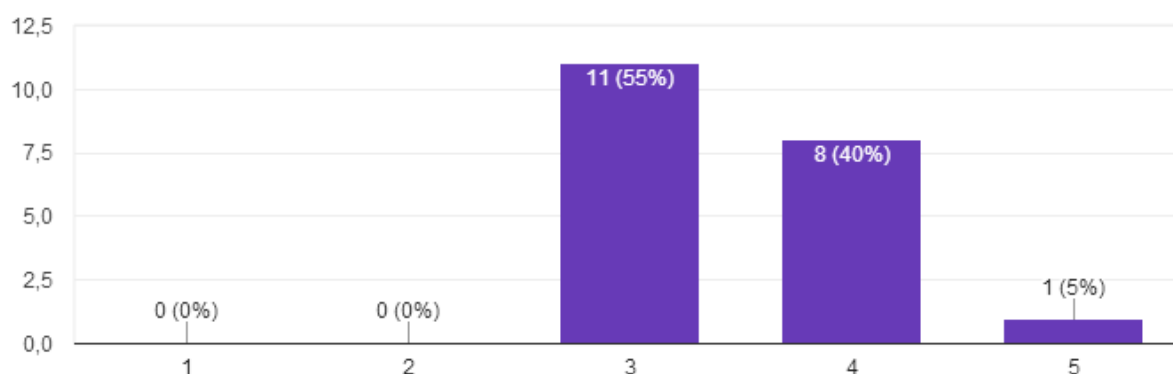


Gráfico 13 – “Motivação para estudar guitarra?”

Finalizando, pediu-se aos alunos que realizassem um pequeno exercício de comparação, refletindo se se sentiam mais motivados para tocar guitarra clássica hoje em dia ou quando entraram no curso.

45% respondeu que estavam mais motivados hoje, 40% referiram que estavam mais motivados no início, 10% disse que o nível de motivação se manteve igual, e os remanescentes 5% indicaram que não sabiam.

Sentes-te mais motivado para tocar guitarra hoje ou no início, quando entraste no curso?

20 respostas

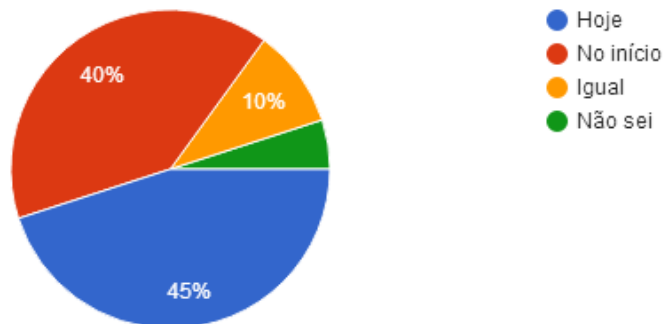


Gráfico 14 – “Mais motivado hoje no início?”

## 12 Discussão dos resultados

Cabendo agora fazer o apuramento das ilações retiradas dos dados analisados, cumpre desde logo começar por considerar um dado determinante, tendo em conta o tema desta Investigação. Verificou-se que na totalidade dos casos, a iniciativa de estudar guitarra foi, como demonstram as respostas ao questionário dos alunos, surgiu de decisão do próprio aluno, o que releva na perspetiva da teoria da autodeterminação (Decim E. L, Ryan, R. M., & Eilliams, G. C., 1996).

Nenhum dos alunos participantes referiu que a escolha de ingressarem na música tinha sido unicamente dos pais, pelo que o papel dos pais na tomada decisão não surgiu de forma impositiva, mas sim na sua qualidade de elementos familiares determinantes que, através de uma atuação negociadora e concertada com os seus filhos, participaram conjuntamente nessa decisão relevante.

Portanto, conclui-se que os alunos numa fase inicial, aquando do ingresso no curso, estão, de acordo com uma perspetiva genérica, intrinsecamente motivados para a aprendizagem da guitarra, dado que tomam a iniciativa de escolher o instrumento – em detrimento de outros que porventura também os poderia interessar.

Contudo, esta verificação de uma predominante motivação intrínseca originária não é suficiente para referir que os alunos, ao longo do seu percurso nas aulas de musicais, se enquadram com as características inerentes a este tipo de ensino, visto que,

nomeadamente, a maior parte dos participante referiram no questionário que preferiam tocar outros estilos musicais para além da dita música clássica (v.g., e principalmente, os estilos rock e pop). No nosso entender, este dado comprova a impressão que tínhamos sobre este tema antes de avançarmos para a realização desta Investigação: efetivamente na maior parte dos casos não há uma conformação total dos alunos relativamente aos padrões que definem o curso de música no conservatório. Estes pretendem aprender a tocar o instrumento principalmente devido a uma pré-compreensão com que partem do mesmo, em larga medida influenciada pelo contacto com outros estilos musicais que os fazem ganhar entusiasmo pelo instrumento. Portanto, julgamos que os dados recolhidos são conclusivos relativamente ao facto de que quando os alunos ingressam no ensino articulado, chegam extremamente influenciados por uma perspetiva sobre a música e sobre o instrumento que não se alinha com o tipo de conteúdos didáticos e programáticos que são exercidos e promovidos nos conservatórios, e que na maioria dos casos, quando decidem ter aulas de guitarra, pouco ou nada conhecem da realidade distinta a tudo isso que é a música erudita.

Ainda assim, cumpre referir que os alunos demonstraram estarem satisfeitos com o repertório que estão a tocar neste momento. Estes dados refletem a qualidade na atuação do docente que, eficazmente, consegue negociar e propor um repertório que interesse o aluno, sem que, ao mesmo tempo, descure as exigências programáticas impostas pelo grau em que o aluno se encontra. Para a verificação destes dados muito tem contribuído o trabalho recente de vários compositores e didatas que têm desenvolvido obras e métodos interessantes que procuram sobretudo cativar o interesse do aluno. Um exemplo de um destes casos é o de Thierry Tisserand que, através do seu método “Je deviens guitariste” tem procurado conjugar uma visão modernizada sobre o instrumento, com um repertório que entusiasme os alunos e que ao mesmo tempo, pelo sua excelente organização e estruturação, se mostra o instrumento extremamente capaz no desenvolvimento das capacidades técnico-musicais dos alunos.

No questionário feito aos professores, cumpre destacar sobretudo a pergunta que mais diretamente incidia na temática desta Investigação. Efetivamente, a larga maioria dos participantes declarou que identifica uma desconexão entre as expectativas e motivações iniciais dos alunos e a realidade do curso (74,2%).

De seguida, pedindo-se que identificassem as causas concretas que contribuem para a verificação desse facto, as que foram mais recorrentemente referidas foram i) o

ensino da música ser cada vez mais visto, pelos pais, como uma atividade extracurricular, que visa sobretudo ocupar os alunos nos tempos livres da tarde (80%); *ii*) o contexto específico do instrumento em si e uma ideia pré-concebida que os alunos trazem do mesmo (76%); e *iii*) falta de esforço dos pais no sentido de se informarem – 52%.

No que toca ao primeiro factor, espelha claramente o desencontro que há, em termos de definição de objetivos e perspetivas, entre as famílias e este modelo de ensino, na forma de encarar o ensino do instrumento. Esta desconformidade pode surgir, por exemplo, motivada pelo terceiro factor destacado – a falta de esforço dos pais no sentido de se informarem – pelo que se verifica que os diversos factores tendem a se correlacionar entre si, não incidindo de forma totalmente isolada e independente dos demais.

O segundo factor demonstra que os docentes reconhecem que, pelo facto de o instrumento guitarra ser altamente popular e versátil, no sentido de que é utilizado em diversos âmbitos da música – que não o clássico –, provoca o desenvolvimento nos alunos de uma perceção do instrumento que, sendo prévia ao ingresso no ensino vocacionado, não corresponde ao que se ensina nessas aulas de música no âmbito do conservatório.

Por outro lado, a maioria dos participantes considerou que o regime de ensino em causa – articulado, integrado ou supletivo – não determina uma maior ou menor virtualidade de proporcionar bons resultados escolares aos alunos. Não deixa de ser interessante esta posição, tendo em conta as diferentes características diferenciadas que cada um destes regimes disponibiliza, de acordo com a análise que fizemos *supra*. Por exemplo, como já anteriormente dissemos, o ensino integrado, porque conjuga e insere num mesmo ambiente escolar o ensino genérico e o ensino vocacionado, mas sem dúvida já mais orientado para este último do que sucede no ensino articulado, e em que a comunidade escolar no seu todo está insere no domínio da aprendizagem da música – tendo em conta o que foi dito sobre a importância da influência exercida pelos pares –, seria, teoricamente e *a priori*, no nosso entender, o modelo mais capacitado para efetivar uma melhor adequação e conformação das motivações do aluno com a realidade do ensino prestado.

Consideram ainda os docentes participantes que a gratuitidade é uma característica imprescindível no ensino articulado. Já fizemos anteriormente uma apreciação desta questão, que julgamos que pode suscitar situações de discriminação face a pessoas

interessadas em aprender música mas que, por terem mais idade, não podem ingressar no ensino articulado e beneficiar do ensino da música nessas condições mais vantajosas. Significa isso também que os participantes não consideram que a gratuidade, por gerar uma situação de livre acesso generalizado, possa levar a decisões pouco ponderadas no momento do ingresso, e por isso gerar uma maior possibilidade de posterior arrependimento e de verificação de intenção de desistir. Ou que, pelo menos, mesmo que suscite estas questões, não se mostram estas suficientes para afastar um direito adquirido de livre acesso ao ensino por todos, enquanto verdadeiro direito social adquirido e atualmente alienável, numa sociedade moderna.

Verifica-se também que, numa perspetiva objetiva, através dos dados quantitativos pedidos à direção do Conservatório, comprova-se uma redução mais acentuada nos alunos de guitarra ao longo dos sucessivos graus de ensino, comparativamente aos outros dois instrumentos analisados. Estes últimos, apesar de não apresentarem uma quantidade tão alargada de alunos no 1.º grau como se verifica na guitarra, apresentam um maior equilíbrio na manutenção do número de alunos, ao longo dos diversos graus de ensino. Serve isto para demonstrar que, tendo em conta esta análise estritamente factual, há efetivamente uma maior percentagem de desistências no ensino da guitarra, em que certamente uma das principais causas da sua verificação é a desmotivação dos alunos devido ao desvanecimento das expectativas que alimentavam intrinsecamente a sua vontade de aprender a tocar o instrumento guitarra.

### **13 Conclusão do projeto de investigação**

Julga-se importante desenvolver neste tópico algumas considerações sobre as principais dificuldades que se apresentaram no decorrer da realização desta Investigação.

Em primeiro lugar, salienta-se a dificuldade de garantir uma total transparência na transmissão da opinião dos alunos. Isto porque, naturalmente, estes, ao preencherem um questionário em que se pede que qualifiquem o seu grau de motivação para tocar aquele instrumento, fazendo-o perante o seu próprio professor, dificilmente conseguem fazê-lo de forma totalmente não condicionada nem intimidada. E porque assim, dificilmente se obtém, nestas condições e circunstâncias, o exercício da opinião dos alunos de forma completamente livre e sincera.



Por outro lado, dificultou a obtenção de uma quantidade maior de questionários dos alunos o facto de estes terem tido que levar a declaração de consentimento para casa para terem que trazê-la preenchida na aula seguinte, visto que em muitos dos casos como é normal – os alunos esqueceram-se, o que protelou a obtenção dos dados visados. Uma contingência que, ainda assim, não nos impediu de obter um número relativamente de questionários preenchidos: vinte.

Como conclusão desta investigação, podemos retirar importantes ilações.

Desde logo, é fundamental realçar o papel do professor, relativamente às questões motivacionais do aluno, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em conta que os Conservatórios gozam de autonomia pedagógica, cabe a estes possibilitar aos seus docentes uma adequadamargem de conformação na seleção e definição dos elementos programáticos e didáticos utilizados nas aulas.

Entendemos que é fundamental no investimento e gestão da motivação dos alunos a questão da escolha do repertório. Em primeiro lugar, na definição de um repertório que permita propor objetivos e metas alcançáveis a curto-médio prazo, de forma a possibilitar que o aluno experiencie sensações de autorealização, que autam como agentes de motivação externa, mas com reflexos na motivação intrínseca do aluno.

Por outro lado, a escolha das peças em si é também ela determinante. O professor não pode deixar de atender à opinião e vontade do aluno, ao realizar essa escolha. Deve procurar perceber, através dos sinais que o aluno lhe vai transmitindo, se as atividades que vêm sendo desenvolvidas estão ou não a surtir efeito no plano motivacional. Uma escolha negociada, concertada, feita através de uma relação leal e de cooperação e entre-ajuda constante entre professor e aluno, pode revelar-se determinante na redução das taxas de desistências do ensino da guitarra clássica.

Daqui decorre ainda que a produtividade da atividade letiva será tanto maior quanto mais o professor considerar o aluno enquanto ser individual, irrepetível, dotado de características – qualidades e defeitos – que difere dos demais. E portanto, se anteder a este factor e for capaz de indentificar os traços que definem a individualidade do aluno na sua relação com a música e com o instrumento, mais fácil e eficazmente desenvolverá soluções específicas capazes de resolver as dificuldades concretas de cada aluno, bem como potenciar ainda mais as qualidades evidenciadas por este.

No que concerne ao modelo de ensino articulado, julgamos que seria uma solução interessante para enfrentar os problemas identificados criar um período preliminar de cerca de um ano em que os alunos poderiam ter contacto com a música no geral e com

vários instrumentos e estilos musicais, de forma a que através dessa experiência preparatória venham a ter condições de tomar uma decisão com conhecimento de causa sobre que instrumento querem efetivamente escolher e se quer realmente pretendem um tipo de ensino mais formal, exigente e direcionado para um género musical específico como sucede no ensino vocacionado da música, em regime de articulado.

No nosso entender, uma solução a ser ponderada, que visa preparar os alunos para uma decisão informada sobre se querem efetivamente seguir por essa via de ensino, evitando que atravessem situações negativas e traumáticas em virtude de serem confrontados com a vontade de desistir de um ensino vocacionado que é, por natureza, exigente.

Desta forma, mesmo que o aluno venha deste modo a perceber que não tem interesse em avançar para o ensino vocacionado no articulado no instrumento guitarra, pode proporcionar-se a possibilidade de este descobrir outros gostos musicais que este não sabia que poderia vir a desenvolver, assim se contornando uma situação de rutura total com a música – i.e., a sua desistência –, direcionando o aluno para outra vertente ou instrumento com o qual este realmente se identifique.

## **14 Considerações finais**

Tendo em conta que esta investigação esteve limitada no tempo e no espaço, consideramos que seria pertinente num futuro próximo ver aprofundadas as pesquisas e consequente tirada de ilações que permitam ponderar, com tempo, a solução atualmente vigente relativamente ao modelo de ensino articulado.

Não dizemos que seja imprescindível e necessária uma mudança brusca, uma mudança de paradigma, uma inversão de 180° que quebre com um modelo de ensino com já largos anos de tradição. Até porque - independentemente da nossa proposta de alteração do modelo de ensino articulado -, como verificámos nos resultados recolhidos neste estudo, não se verifica propriamente uma crítica e desconforto generalizados nos docentes relativamente à forma como está estruturado o ensino articulado. Não obstante uma largíssima maioria dos participantes no questionário terem respondido que há uma acentuada tendência no ensino da guitarra para a não correspondência com as expectativas com que os alunos entram no curso, a verdade é que também não identificam uma correlação direta deste facto com o sistema de ensino articulado.

Mas isso também não significa que não se procure tornar este sistema de ensino mais eficiente, que saiba se direccionar no sentido de determinados objetivos realistas previamente estabelecidos. Desde logo, como se verificou no questionário realizado aos professores, aponta-se como uma das principais causas de desmotivação dos alunos o grau de exigência imposto neste modelo de ensino. Se assim é, significa que os objetivos por este impostos não se alinham com os que têm os alunos “atingidos” por este facto desmotivante, cujos objetivos ao ingressarem na música eram claramente distintos e não tão ambiciosos.

Esperamos, portanto, que esta Investigação tenha pelo menos servido o propósito de suscitar a temática, permitindo o desenvolvimento de um debate crítico e construtivo, capaz de encarar o problema da não correspondência tendencial de expectativas dos alunos no ensino da guitarra como uma questão que merece ser devida ponderada, para dela se extrair conclusões mais desenvolvidas, úteis e aprofundadas.

## Bibliografia

Cardoso, A. C. (2013). *O Ensino Especializado da Música como promotor da aprendizagem. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Couvaneiro, C., & Reis, M. A. (2007). *Avaliar Reflectir Melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dahms, M. G. (2007). *Zone of proximal development. Mind in society: The development of higher psychological processes*. Obtido de <http://www.aiz.vic.edu.au/Embed/Media/00000023/Article-Social-Development-Theory-LVygotsky>.

Davidson, J. F. (2009). Motivating Musical Learning. *The Psychologist*, 22(12) , 1026-1029.

Deci, E. L. (s.d.). Need satisfaction and self-regulation of learning. *Learning and individual differences*, 8(3) , pp. 165-183.

Fernandes, A. M. (2006). *Projecto SER MAIS Educação para a Sexualidade Online. Dissertação da tese de mestrado*. Porto: Universidade do Porto Faculdade de Ciências.

Fernandes, D. (. (2008). *Ensino artístico especializado da música: para a definição de um Currículo do Ensino Básico*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Folhadela, P. V. (1998). *Ensino especializado da música. Reflexões de escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.

Fonseca, J. L. (2014). *A motivação no processo de aprendizagem musical: Estudo de caso no Conservatório de Música de Barcelos*. Castelo-Branco: Instituto Politécnico de Castelo-Branco.

Godinho, J. C. (2001). *Tocar na Assistência e Ouvir na Assistência, in Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical – CIPEM – Revista 2001 (n.º 3)*.

Hallam, S. (2009). *Motivation to Learn*. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut, (Eds.) *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: Oxford University Press.

Hallam, S. (2002). *Musical Motivation: Towards a Model Synthesising the Research. Article*. London.

Hartley, L. A. (1996). Influence of Starting Grade and School Organisation on Enrolment and Retention in Beginning Instrumental Music. *Journal of Research in Music Education*, 44(4) , 304-318.

Kourajian, B. J. (1982). *Non-participation of freshmen and senior boys in high school choirs*. Missouri: University of Missouri.

Koutz, T. A. (1987). *An analysis of attitudinal differences toward music performance classes in secondary schools by non-participants, current and former participants*. Missouri: University of Missouri.

Lehmann, A. C. (2007). *Psychology for Musicians*. New York: Oxford University Press, Inc.

Martins, V. N. (2006). *Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa Finale no 1.º ciclo*. Lisboa: Doctoral dissertation.

McLeod. (s.d.). *Lev Vygotsky*. Obtido em 5 de Abril de 2018, de <http://www.meloteca.com/escolas-demusica.htm>

Morehouse, T. L. (1987). *The relationship of selected attitudinal factors to dropout and retention in beginning string students*. Houston: University of Houston.

O'Neil, S. A. (2002). *Motivation*. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.) *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.

Palincsar, A. B. (1993). *First-Grade Dialogues for Knowledge Acquisition and Use*. New York: Palincsar, Brown e Campione, 1993.

Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*. Alfragide: McGraw Hill.

Rawlins, L. D. (1979). A Study of the Reasons for Students Dropping out of the Instrumental Music Program of the Lincoln, Nebraska Public Schools. Tese de Doutorado. *Dissertation Abstracts International*, 41 , pp. 3936A-3937A.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. Cadernos do CCAP*. Lisboa: Link: [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_2-Observacao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf).

Rodrigues, P. (1999). *A avaliação curricular. In Estrela, A. e Nóvoa, A. Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Ryan, K. B. (2000). *Perceived social support and children's participation in music. In C. Woods, G. Luck, R. Brochard, F. Seddon, & J. Sloboda (Eds.)*. Newcastle, Stafforshir: Keele University.

Solly, B. J. (1986). *A study of Attrition from the Instrumental Music Program in Moving Between Grade Levels in Cherry Hill*. New Jersey: Temple University.

Sousa, R. V. (2003). *Fatores de Abandono Escolar no Ensino Vocacional da Música. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Música*. Porto: Universidade do Porto.

Sprinthall, H. A. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Mcgraw-hill de Portugal, Lda.

Tucker, J. L. (2007). *Better Practice in Arts Education, Vol. II*. Maryland State: Maryland State Department of Education.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: MA: Harvard University Press.

Willems, E. (1970). *As bases Psicológicas da Educação Musical*. . Bienne: Edições Pró-Música.

Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. California: Sage Publications.

## **Legislação**

Decreto-Lei n.º43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República, 1ª Série – N° 38 – 22 de fevereiro de 2007.

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Diário da República, 1ª Série – N.º 60 – 24 de março de 2006.

Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro. Diário da República, 1ª Série – N.º 270 – 21 de novembro de 1980.

Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro. Diário da República, 1ª Série – N.º 213 – 4 de novembro de 2013.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República, 1ª Série – N.º 201 – 30 de agosto de 2001. Portaria 225/2012, de 30 de julho. Diário da República, 1ª Série - N.º 146/2012

Portaria 243-B/2012, de 13 de agosto. Diário da República, 1º Suplemento, 1ª Série - N.º 156/2012.

## **ANEXOS**



## **ANEXO I**

### **Enunciado do questionário realizado aos alunos**

**Questionário aos Alunos no âmbito do Projeto de Investigação do Mestrado em Ensino da Música no ISEIT – Piaget.**

Lê atentamente todas as perguntas do questionário, e após refletires, assinala com X a alternativa que melhor exprime a tua opinião sobre cada uma das questões suscitadas.

(O questionário é anónimo, pelo que não deves assinar o teu nome na folha).

Género: M ☐ F ☐ Idade: \_\_\_\_ Ano de escolaridade: \_\_\_\_

**1.** A ideia e a decisão de começares a estudar guitarra foi de quem?

Minha ☐ Dos meus pais ☐ Minha e dos meus pais ☐

**2.** Quais são os estilos musicais que mais gostas de **ouvir** na escola e em casa? Ordena de 1 a 6, por ordem de preferência, sendo que 1 corresponde à tua favorita, e 6 à que menos gostas.

Rock \_\_\_\_

Hip/Hop e RnB \_\_\_\_

Pop \_\_\_\_

Música Clássica \_\_\_\_

DJ/Electro music/House music \_\_\_\_

Tradicional \_\_\_\_

**3.** De entre os estilos musicais que indicaste que mais gostas na questão anterior (**2.**), há algum que gostasses de aprender a **tocar** nestas aulas, para além de música clássica?

Sim ☐ Não ☐

**3.1** Se respondeste **Sim** à pergunta anterior, caso haja algum desses estilos musicais que gostasses **MAIS** de tocar do que música clássica, indica qual(is):

\_\_\_\_\_.

**4.** Gostas das peças que estás a tocar este período?

Nada ☐ Pouco ☐ Mais ou Menos ☐ Sim ☐ Muito ☐

**5.** Com que frequência por semana costumas estudar guitarra clássica em casa?

Todos os dias ☐ 5 dias ☐ 3 dias ☐ 1 dia ☐ Nunca ☐

**6.** As aulas de música estão a corresponder às expetativas que tinhas quando começaste?

Sim ☐ Mais ou menos ☐ Não ☐

**7.** Numa escala de 1 a 5, classifica a tua **motivação atual** para estudar guitarra clássica:

1 (nenhuma) ☐ 2 (pouca) ☐ 3 (alguma) ☐ 4 (motivado) ☐ 5 (muito motivado) ☐

**8.** Sentes-te mais motivado para tocar guitarra **hoje ou no início**, quando entraste no curso?

Hoje ☐ No início ☐ Igual ☐ Não sei ☐

Obrigado pela tua participação!

Bruno Silva.

## **ANEXO II**

### **Outros dados recolhidos nos questionários**

## Outros dados recolhidos nos questionários

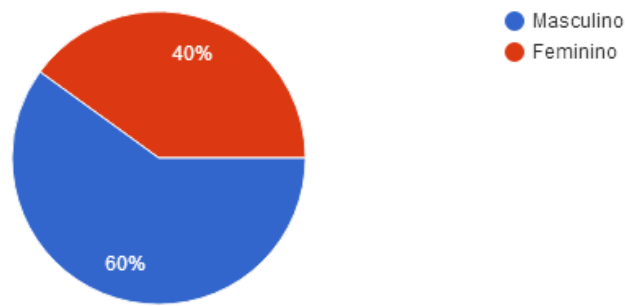
Optou-se por inserir nesta secção de anexos o conjunto de dados extraídos através dos questionários que foram realizados e cuja pertinência se considerou acessória relativamente ao objeto central da Investigação.

Não deixam, contudo, de ser os dados aqui inseridos relevantes, pois permitem traçar a caracterização e o perfil dos participantes.

### Questionário realizados aos alunos

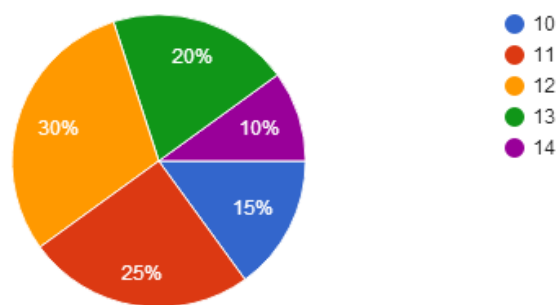
#### Género

20 respostas



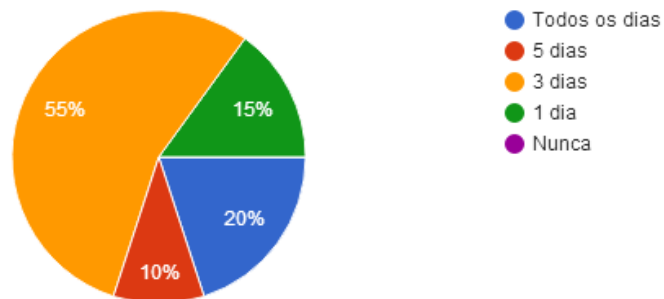
#### Idade

20 respostas



Com que frequência por semana costumas estudar guitarra clássica em casa?

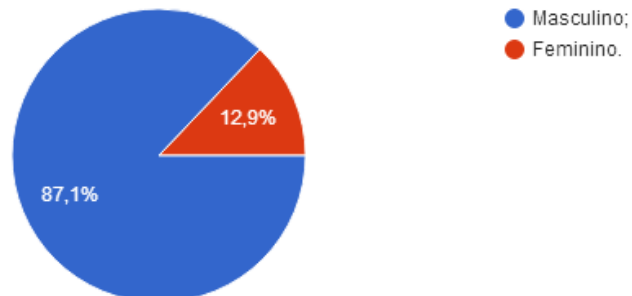
20 respostas



## Questionário realizado aos professores

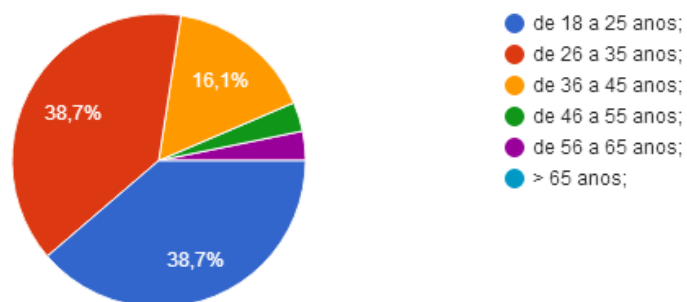
### 1. Género

31 respostas

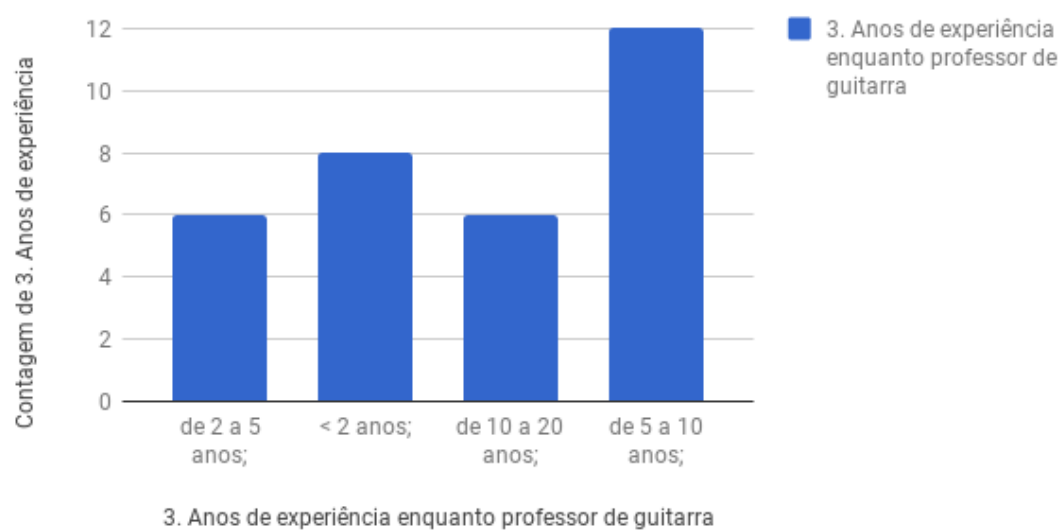


### 2. Idade

31 respostas



### Contagem de 3. Anos de experiência enquanto professor de guitarra



### **ANEXO III**

#### **Consentimento informado**

## **Consentimento Informado**

### **Investigação no âmbito do Mestrado em Ensino da Música**

Autor: Bruno Miguel Nobre Sintra da Silva, estagiário do mestrado em Ensino da Música do Instituto  
Piaget de Almada, sob orientação da Professora Doutora Helena Vasques.

Solicita-se, através do presente meio, a colaboração do aluno e seus encarregados de educação, no desenvolvimento de um trabalho de investigação, intitulado “As expectativas dos alunos de guitarra clássica no ensino articulado”, no âmbito do Mestrado em Ensino da Música.

Este tem por principal objetivo verificar se existe atualmente uma tendência de desconformidade entre as expectativas dos alunos e o serviço de ensino proporcionado pelos conservatórios, no que concerne especificamente ao instrumento guitarra clássica, no ensino vocacionado da música.

Pretendemos contribuir para um melhor conhecimento sobre este tema, sendo determinante, para tal, incluir neste estudo a participação dos alunos que estudam guitarra classica neste modelo específico de ensino.

O resultado da investigação - orientada pela Professora Doutora Helena Vasques - , será apresentado no final do ano letivo de 2017/2018 podendo, se desejar, contactar o seu autor para se inteirar dos resultados obtidos.

Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco.

A identidade do aluno será totalmente preservada, visto que o preenchimento do questionário é anónimo.

A sua participação neste estudo é voluntária e pode retirar-se a qualquer altura, ou recusar que o seu educando participe.

-----

Depois de ouvir as explicações acima referidas, declaro que aceito participar nesta investigação, com autorização do meu encarregado de educação que assina por baixo.

Assinaturas:

O Aluno: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

O Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.